

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas
Ciências de Educação**

**SER EDUCADOR NA COMUNIDADE:
Reflexão sobre as competências de um tipo de
profissional de educação não-formal**

Ana Bela da Silva Coelho Flor Baptista da Silva

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências de
Educação / Educação e Desenvolvimento, pela FCT/UNL, sob a orientação da**

Prof. ^a Doutora Maria Teresa B. Ambrósio

LISBOA

1997



Para os meus netos

Filipe

Ana Catarina

Ana Rita

RESUMO:

Este trabalho foi construído em três partes, que se desenvolvem em torno de duas grandes questões:

- Quem são os profissionais de educação não formal e porque motivo são contratados.
- Que competências apresentam para "educare" na comunidade.

A abordagem a temas como desenvolvimento, urbanização, educação, profissão e competência, fundamentam teoricamente esta investigação.

Os questionários enviados aos serviços e instituições de Almada e Setúbal, tornaram possível identificar, diversas categorias de actores na área da educação não formal, e motivos que permitem a selecção e permanência dos mesmos, nos serviços inquiridos. A análise dos inquéritos e de outros documentos, referentes a cada categoria, permitiu seleccionar para entrevista, na segunda fase do trabalho, dois grupos de profissionais. A análise das entrevistas, permitiu referenciar marcos da vida profissional, comportamentos, atitudes, capacidades e conhecimentos que na perspectiva dos entrevistados, lhes têm permitido exercer a sua profissão, como educadores na comunidade. Foi então, possível identificar competências e inferir sobre o tipo de profissional que consideram ser, ao exercer educação não formal na comunidade.

O conhecimento de investigações em curso noutras universidades europeias, sobre a mesma matéria, veio confirmar a pertinência e actualidade do tema em estudo.

Pudemos então, levantar novas questões e apontar caminhos para o prosseguimento deste trabalho.

ABSTRACT

This piece of work developed in three phases wich resolved around two broad issues:

- Who are the professionals of non formal education and wy are they contracted?
- What attitudes and skills have they developed in order to "educare" in the community?

Such topics as development, town-planning, education, profession, and competence have been addressed in the rationale for the research. The questionnaires wich were sent to institutions and services in Almada and Setúbal made it possible, not only to identify different groups of actors in the field of non formal education but also reasons wy they kept their position in the instituticns under analisis. The analisis of the questionnaires and other documents concerning each group, made it possible to select two groupes of professionals. These were interviewed in the seconde phase of the study. The analisis of the interviews identified landmarks in their professional lives, behaviours, atitudes, skills, and knowledge, which, from the interviewees'point of view, have helped them perform their jobs as educateurs in the community. This permitted to identify competences and draw conclusions about the type of professional they think they are as non formal educateurs in the community. Knowledge of research under way in other European universities has confirmed the relevance of the topic. New issues have been raised and ideas to follow up the research have been pointed out.

INTRODUÇÃO	1
<u>PARTE I</u>	5
Profissionais de educação não formal. Dos conceitos às questões orientadoras do estudo.....	5
<u>CAPÍTULO I</u> Profissão e competência profissional	5
1. Profissão e ofício	6
1.1. Funcionalismo e Interaccionismo	13
2. Competência.....	16
3. Saber e Ética	20
4. Autonomia.....	23
5 Profissionalização, profissionalidade, profissionalismo, estatuto e associação.....	24
<u>CAPÍTULO II</u> Educação e contextos educativos.....	26
1. Conceito de Educação	28
2. Contextos Educativos e a Educação.....	31
2.1. A Escola e a Educação Formal	31
2.2. Educação Informal e Família.....	38
2.3. Educação não formal e comunitária e a comunidade	41
<u>CAPÍTULO III</u> Profissionais de Educação um caso estudado	47
1. Educadores de infância em Portugal.	47
2. Paedagogue, um novo tipo de profissional	50
3. Educare da vivência dos profissionais à identificação do conceito	53
<u>CAPÍTULO IV</u> Objectivos do estudo e questões orientadoras.....	56
1. O Problema, objectivo e localização do estudo.....	56
2. Questões de investigação	58
CONCLUSÃO DA PARTE I.....	60
<u>PARTE II</u> Paradigmas de investigação e trabalho de campo.....	63
<u>CAPÍTULO I</u> Investigação em educação.....	63
1. Marcos da investigação, abordagem cronológica	64
1.1. Debate epistemológico sobre investigação educacional	69
2. Enquadramento do estudo (opção em termos de paradigma)	70

<u>CAPITULOII</u> Contexto do estudo.....	73
1. Factos da história recente de Portugal	73
2. Localização do estudo	76
3. Almada comunidade urbana de periferia. Riqueza a preservar	77

<u>CAPITULOIII</u> Questões Metodológicas.....	82
1. Metodologia, métodos, método e técnicas.....	82
2. Análise de conteúdo.....	86
3. Inquérito por Questionário	88
4. Entrevista	89
5. Estudo de caso	90
6. Percurso metodológico adoptado.....	91

<u>CAPITULOIV</u> Descrição do trabalho desenvolvido	93
1. Fase preliminar. Da vivencia profissional às questões de partida.....	93
2. Primeira fase da pesquisa. Os documentos. Da recolha à utilização da informação.....	94
2.1. Primeiros resultados	95
3. Segunda fase da pesquisa. O trabalho de terreno.	97
3.1. Novos Resultados. Identificação de serviços e instituições tipo	98
4. Inquérito por questionário segunda etapa do trabalho de campo.....	99
4.1. Resultados do tratamento do questionário	101
5. Entrevista. Dos procedimentos aos resultados	104

<u>PARTE III</u> Tratamento dos dados e apresentação dos resultados	110
--	-----

<u>CAPÍTULOI</u> O que é ser profissional de educação não formal na perspectiva dos empregadores.....	110
1. Apresentação dos resultados.....	111
1.2. Categorias 1 a 23.....	112
2. Análise dos questionários e documentos legais.....	126
2.1. Animador Sócio-cultural	126
2.1.1 O que soubemos pelos questionários.....	126
2.1.2 O que dizem os documentos	127
2.1.3. Inferência e conclusão	127
2.2 Professor	129
2.2.1 O que soubemos pelos questionários.....	129
2.2.2 O que dizem os documentos.....	129

2.2.3 Inferência e conclusão.....	130
2.3. Educador de Infância.....	131
2.3.1. O que sabemos pelos questionários.....	131
2.3.2 O que dizem os documentos.....	132
2.3.3 Inferência e conclusão.....	133
2.4. Ajudante de creche e jardim de Infância.....	134
2.4.1 O que sabemos pelos questionários.....	134
2.4.2 O que dizem os documentos.....	134
2.4.3 Inferência e conclusão.....	
2.5 Técnico Perceptor.....	136
2.5.1 O que sabemos pelos questionários.....	136
2.5.2 O que dizem os documentos.....	136
2.5.3 Inferência e conclusão.....	137
2.6 Educador Social.....	137
2.6.1 O que sabemos pelos questionários.....	137
2.6.2 O que dizem os documentos.....	138
2.6.3 Inferência e conclusão.....	138
2.7 Monitor.....	139
2.7.1 O que sabemos pelos questionários.....	139
2.7.2 O que dizem os documentos.....	140
2.7.3 Inferência e conclusão.....	140
2.8 Assistente social ou técnico de serviço social.....	142
2.8.1 O que sabemos pelos questionários.....	142
2.8.2 O que dizem os documentos.....	142
2.8.3 Inferência e conclusão.....	143
2.9 Ama Legalizada.....	144
2.9.1 O que sabemos pelos questionários.....	144
2.9.2 O que dizem os documentos.....	145
2.9.3 Inferência e conclusão.....	145
2.10. Animador.....	146
2.10.1 O que sabemos pelos questionários.....	146
2.10.2 O que dizem os documentos.....	146
2.10.3 Inferência e conclusão.....	147
2.11. Monitor de ATL.....	148
2.11.1 O que sabemos pelos questionários.....	148
2.11.2 O que dizem os documentos.....	148
2.11.3 Inferência e conclusão.....	149
2.12. Ama Familiar.....	150
2.12.1 O que sabemos pelos questionários.....	150

2.12.2 O que dizem os documentos.....	150
2.12.3 Inferência e conclusão.....	150
2.13. Auxiliar de educação de infância	151
2.13.1 O que soubemos pelos questionários.....	151
2.13.2 O que dizem os documentos.....	151
2.13.3 Inferência e conclusão.....	152
2.14. Vigilante.....	153
2.14.1 O que soubemos pelos questionários.....	153
2.14.2 O que dizem os documentos.....	153
2.14.3 Inferência e conclusão.....	153
2.15 Técnico de Política Social	154
2.15.1 O que soubemos pelos questionários.....	154
2.15.2 O que dizem os documentos.....	155
2.15.3 Inferência e conclusão.....	156
2.16. Técnico Bacharel em Segurança Social.....	156
2.16.1 O que soubemos pelos questionários.....	156
2.16.2 O que dizem os documentos.....	156
2.16.3 Inferência e conclusão.....	156
2.17 Psicólogo.....	157
2.17.1 O que soubemos pelos questionários.....	157
2.17.2. O que dizem os documentos.....	157
2.17.3 Inferência e conclusão.....	158
2.18 Sociólogo	159
2.18.1 O que soubemos pelos questionários.....	159
2.18.2. O que dizem os documentos.....	159
2.18.3 Inferência e conclusão.....	159
2.19. Ajudante de Lar.....	160
2.19.1.O que soubemos pelos questionários.....	160
2.19.2 O que dizem os documentos.....	161
2.19.3 Inferência e conclusão.....	161
2.20 Ajudante de Centro de dia	162
2.20.1 O que soubemos pelos questionários	162
2.20.2. O que soubemos pelos documentos.....	162
2.20.3 Inferência e conclusão.....	162
2.21 Ajudante de Apoio Domiciliário	163
2.21.1 O que soubemos pelos questionários.....	163
2.21.2 O que dizem os documentos.....	163
2.21.3 Inferência e conclusão.....	163
2.22 Coordenador de educação infantil.....	164

2.22.1 O que sabemos pelos questionários	164
2.22.2 O que dizem os documentos.....	164
2.22.3 Inferência e conclusão.....	165
2.23 Médico.....	165
2.23.1 O que sabemos pelos questionários	165
2.23.2 O que dizem os documentos.....	165
2.23.3. Inferência e conclusão.....	166
3. 1ª Fase de resultados, na óptica dos empregadores	167
3.1. Quem são os actores que exercem funções educativas não formais nas comunidades estudadas.....	167
3.2 Quais os motivos que conduzem à selecção de actores nos serviços e instituições identificados.....	168
3.3 Quais as categorias profissionais legalmente existentes e socialmente reconhecidas	170
3.4 Categorias seleccionadas.....	170

<u>CONCLUSÃO DO CAPÍTULO I.....</u>	<u>172</u>
-------------------------------------	------------

CAPÍTULO II Competências para o exercício de educação não formal

perspectiva dos profissionais	174
1. Revisão de conceitos	174
1.1 Competência Profissional	174
1.2 Identificação de sub-conceitos integrados nas definições de competência.....	175
2. Tratamento das entrevistas	179
2.1 A primeira entrevista (M C3).....	179
2.1.1 Marcos da vida profissional.....	180
2.1.2 Locais de actuação.....	181
2.1.3 Mudanças e suas implicações	183
2.1.4 Situação à data da entrevista	184
2.1.5 Identificação de competências.....	185
2.1.6 Conhecimento.....	186
2.1.7 Capacidade	186
2.1.8 Atitude.....	188
2.1.9 Comportamento	188
2.1.10. O que é ser educador.....	189
2.1.11. O que é ser educador competente?	190
2.1.12 Que tipo de profissional para o exercício de educação não formal	191
2.2 A segunda entrevista (RM C 2).....	192
2.2.1 Marcos da vida profissional	193

2.2.2. Locais de actuação.....	194
2.2.3 Mudanças e suas implicações.....	196
2.2.4 Situação à data da entrevista.....	197
2.2.5 Projecto de intervenção.....	198
2.2.6 Identificação de competências	199
2.2.7 Conhecimento.....	200
2.2.8 Capacidade.....	200
2.2.9 Atitude	202
2.2.10 Comportamento.....	202
2.2.11. O que é ser educador.....	203
2.2.12 O que é ser educador competente.....	204
2.2.13 Que tipo de profissional para o exercício da educação não formal	205
3. 2ª fase de resultados. Na óptica dos dois entrevistados.....	206
3.1 Representação de competências.....	206
3.2 Que características gerais deverá apresentar um profissional para exercer funções educativas na comunidade urbana	211
 <u>CONCLUSÃO DO CAPÍTULO II</u>	 213
 <u>CONCLUSÃO GERAL</u>	 216
 BIBLIOGRAFIA.....	 230

INTRODUÇÃO

Em 1992, por exigência académica, escrevemos para apresentar na Universidade François Rabelais em Tours, no âmbito do Diplôme Universitaire de la Pratique Sociale (éducation) DUEPS, algumas páginas sobre o nosso próprio percurso profissional. Tal "tarefa", contribuiu para a opção do tema do trabalho de investigação de então " Educateur d'enfants au Portugal; profession en construction".

A motivação para efectuarmos o presente trabalho de reflexão sobre **um tipo de profissional "Educador na comunidade"**, emerge do conhecimento de percursos de vida de educadoras de infância formadas desde 1953 até ao final da década de setenta (período anterior à criação das ESEs), da actividade de actores com diversas qualificações, nas comunidades, assim como, do nosso próprio percurso de vida profissional.

Este último aspecto, permite-nos recordar neste momento, o início da nossa profissão há vinte e quatro anos, como educadora em jardim de infância¹.

Lembramos também que, com o passar dos anos, fomos aceitando outras tarefas, tais como, a coordenação pedagógica em instituições sócio-educativas², o apoio técnico a estabelecimentos e a formação de adultos³ que, de algum modo, exerciam trabalho educativo não escolar. Recordamos por fim, que em 1987 começamos a exercer funções docentes na Escola Superior de Educação de Setúbal, leccionando em cursos de formação de professores, e orientando a prática pedagógica de futuros educadores de infância.

Podemos na verdade referir, que este foi um caminho feito de experiências e de contactos com educadores de infância, professores, assistentes sociais, e outros profissionais com denominações muito diversas.

Igualmente, neste percurso fomos conhecendo, através de relatos de profissionais, "casos" de crianças e jovens, oriundos de famílias pouco estruturadas e impreparadas para educar. Ouvimos, falar de escolas e professores que não correspondiam às necessidades educativas, da falta de actividades de tempos livres, da escassez de meios para desenvolver um trabalho de recuperação de pessoas em risco.

¹ Centro de Assistência Paroquial da Amora

² Centro de Bem Estar Infantil da Romeira e Centro de Bem Estar Social da Costa da Caparica

³ Serviços de Acção Directa do Instituto da Família e Acção Social, que nos anos oitenta se integram no Centro Regional de Segurança Social

Na verdade, as condições educativas deficitárias vivenciadas na escola e na família, eram apontadas por alguns educadores, como factos sociais que conduziavam os jovens, os adultos e até as crianças a situações de exclusão⁴.

Enquanto que os outros, nos descreviam os seus projectos educativos, como "casos vividos" que despertavam nos intervenientes o interesse pela mudança.

A experiência de cerca de 25 anos de profissão foi possibilitando, identificar, factos e actuações muito diversas que nos permitiram levantar questões, que em síntese referimos.

Qual o significado de:

a) - PROFISSÃO e implicações de ser profissional de educação fora do contexto escolar.

b) - EDUCAR, face a condições sócio educativas vividas nas comunidades que conhecemos.

A "mémoire" intitulada "Éducateur d'enfants au Portugal: profession en construction" que efectuámos em 1992, deu -nos a conhecer o trabalho de educadoras de infância na comunidade. Mas mais ainda, despertou-nos, para a reflexão sobre fenómenos educativos e sociais e o modo como os profissionais exercem funções educativas fora do contexto formal.

Assim podemos hoje referir que:

a) Existe um corpo heterogéneo de profissionais nas comunidades Portuguesas, uma vez que se veio juntar àqueles que tradicionalmente exerciam funções educativas não formais, um grupo de pessoal certificado, oriundo de diferentes cursos.

b) O aparecimento de novos profissionais oriundos de cursos e formações diferentes, não veio permitir responder claramente à questão :

O que é ser educador profissional fora do contexto educativo formal ?

⁴PAUGAM (S.) 1991. "La disqualification sociale"- Essai sur la nouvelle pauvreté, Paris, PUF. "O autor fala de dinâmica de desqualificação social, e define-a como "um conjunto de processos de desqualificações, e de fracassos sucessivos, bem como de rupturas de uma grande parte dos laços sociais essenciais aos níveis de emprego, família, solidariedades de vizinhança. Refere ainda que se esta dinâmica não for parada antes de atingir o seu termo, então a desqualificação social acaba por conduzir a uma vulnerabilidade ...e à exclusão".

Na verdade, a questão que desde 1992 nos tem preocupado, é agora ponto de partida para o trabalho que iniciamos e que será apresentado em três Partes:

A Parte I que intitulámos de "Profissionais de educação não formal. Dos conceitos às questões orientadoras do estudo", será dividida em quatro capítulos.

No primeiro e segundo capítulos, serão apresentados fundamentos teóricos, relativos às temáticas educação e profissão.

A educação formal, informal, e não formal, a competência, e autonomia profissional serão temas que integram os capítulos iniciais da primeira parte desta dissertação.

Igualmente, a apresentação de um "caso, já estudado" e a emergência de um novo profissional na Dinamarca, permitem-nos abordar um outro conceito, que poderá ter implicações no modo de exercer educação na comunidade. Referimo-nos a "educare"⁵.

No último capítulo desta parte serão apontados os objectivos do trabalho e formuladas as questões que orientam a investigação.

A Parte II que intitulámos de "Paradigmas de investigação e trabalho de campo" integra quatro capítulos.

No primeiro, que denominámos "Investigação em Educação" apontaremos alguns marcos da história da investigação, desde o século XIX até à época actual. Este referencial teórico, é introdutório ao enquadramento do nosso estudo, no que respeita a opção do paradigma, e a justificação do percurso metodológico adoptado.

No segundo capítulo chamado "Contexto de estudo", serão apontados factos da história recente de Portugal que permitiram seleccionar os locais onde a pesquisa se veio a desenvolver.

No terceiro capítulo, apontaremos alguns referenciais teóricos relativos a método, métodos e técnicas de pesquisa, em ciências sociais e humanas, os quais servem de base à apresentação das técnicas e métodos adoptados.

No quarto capítulo "Descrição do trabalho desenvolvido" serão identificados os passos que permitiram ir construindo a investigação.

A Parte III que intitulámos "Tratamento dos dados e apresentação de resultados", foi dividida em dois grandes capítulos.

⁵ Termo que significa "educar e cuidar". Não foi possível encontrar tradução da língua inglesa.

No primeiro O que é ser profissional de educação não formal na perspectiva dos empregadores, são apresentados os dados dos inquéritos, por categoria identificada. O tratamento dos dados fundamenta-se na abordagem interaccionista, que como veremos, assenta num conceito de profissão que advém da concordância entre o vivido, e o reconhecimento legal e social da especificidade da profissão.

Qual a motivação dos empregadores para a selecção de cada categoria será outro dado a retirar com tratamento dos dados do inquérito.

No segundo capítulo, que intitulamos Competências para o exercício de educação não formal, na perspectiva dos profissionais, serão identificados marcos de vida dos profissionais seleccionados, assim como, as representações que têm sobre competências que permitem percorrer o caminho profissional, na área de educação não formal. A análise das entrevistas efectuadas, permitirá ainda, inferir sobre qual o tipo de profissional, para exercer funções educativas nas comunidades urbanas em Portugal.

A conclusão geral dará a conhecer marcos do percurso do trabalho e inferências sobre dados obtidos.

No fim deste estudo, julgamos ser possível levantar novas questões relacionadas com as competências profissionais, as quais servirão de base a outras reflexões sobre esta temática.

Resta, antes de terminar esta introdução, recordar o professor doutor Georges Lerbet ⁶ orientador da nossa anterior dissertação, e as etapas de risco e de enriquecimento pessoal, inerentes à investigação que iniciamos:

- angustia (assumida) risco de entropia;
- ganho de neguentropia (recolha de dados), desenvolve-se o "own world", mas a pessoa egocentrista-se;
- descentração objectivada pela escrita.

Não podemos negar que sentimos também angustia, centração e isolamento. Contudo, a descentração emerge, quando discutimos o projecto de trabalho e continuamos a reflectir sobre o problema complexo, das competências que poderão vir a identificar um tipo de profissional de educação não escolar, em Portugal.

⁶LERBET (G.), 1980. "Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Système Personne", France, La Mesonnance.

PARTE I

Profissionais de educação não formal. Dos conceitos às questões orientadoras do estudo

PARTE I

Profissionais de educação não formal. Dos conceitos às questões orientadoras do estudo

CAPÍTULO I Profissão e competência profissional

O estudo que nos propomos efectuar, parte do conhecimento da existência de diversos tipos de actores que em contacto com crianças e jovens em situações de risco, têm possibilitado a sua reintegração na escola, na família ou noutros contextos educativos de âmbito comunitário.

O conhecimento da existência de "tais agentes" permitiu-nos questionar quem são, quais de entre eles são os profissionais e ainda que competências têm para exercício de educação fora do contexto escolar.

O trabalho de campo a efectuar permitirá encontrar respostas a questões formuladas, contudo, os dados que viermos a obter, exigem um tratamento que terá por base fundamentos teóricos sobre os conceitos de profissão, competência e educação. Mais ainda, ante a amplitude e complexidade dos conceitos em referencia, foi considerado pertinente apresentar estudos actuais relativos à emergência de perfis de profissionais de educação. Tais referencias apoiarão, também a reflexão sobre o tema, assim como o tratamento de dados recolhidos no trabalho de campo.

Assim, e durante a primeira parte da nossa dissertação, apresentaremos as temáticas de suporte teórico, iniciando o primeiro capítulo com uma abordagem ao estudo do conceito de profissão, e de outros conceitos que como veremos, a ele se encontram conectados.

1. Profissão e ofício

Abordar conceitos como profissão e ofício implica identificar raízes etimológicas e históricas, que permitem distinguir vocábulos, vulgarmente utilizados como sinónimos.

Na verdade, apesar de sabermos que, mais do que o significado etimológico, a linguagem dá a conhecer o pensamento do homem que a emprega,⁷ podemos afirmar, que embora conceptualmente distintos, os termos profissão, emprego, trabalho, ocupação e ofício são aplicados indiferentemente na linguagem falada mais corrente.

Assim, e porque acreditamos que quando se produz um trabalho escrito, é preciso aprofundar os conceitos nele integrados, e ainda que a busca de significados, permite afirmar que as palavras empregues com menor frequência estão, na maior parte dos casos, mais próximas dos conceitos que lhes deram origem,⁸ iniciámos esta reflexão pela procura em dicionários de latim, português, francês e inglês, de vocábulos profissão, ofício, e outros que normalmente lhes estão associados.

Essa consulta, permitiu concluir que o substantivo profissão⁹ apresenta em português o significado de "ocupação de onde se podem retirar os meios de subsistência", e "ofício".

O substantivo ofício¹⁰ apresenta em português o significado de "género de trabalho de onde se pode retirar os meios de subsistência" e ainda "emprego" e "profissão manual ou mecanizada".

Na verdade, à primeira vista, profissão e ofício apresentavam-se, na língua portuguesa, como sinónimos.

Contudo, um olhar mais atento, e uma análise mais fina, permitiu-nos identificar, no que respeita a profissão "ocupação remunerada" e no que respeita a ofício "género de trabalho e emprego".

Partimos então deste ponto, para o prosseguimento da pesquisa dos sinónimos de ocupação com o significado de "actividade não remunerada à qual se consagra tempo", emprego enquanto "actividade retribuída" e trabalho como "conjunto de actividades humanas organizadas e coordenadas, com vista a produzir o que é útil."

A partir desta procura, estamos aptos a afirmar que mais do que os sinónimos encontrados, tais definições permitem, identificar pontos comuns e

⁷BOURDONCLE (R),1991. "Processus de la professionnalisation des enseignants analyses sociologiques anglaises et américaines", Revista Francesa de Pedagogia pp 73-92.

⁸OFÍCIO e profissão apresentam hoje a significação idêntica, ao nível do vocabulário.

⁹PETIT Robert p.1019.

¹⁰IBID p. 799

diferenças evidentes, no que respeita a ocupação e o emprego. Na verdade, ambos são identificados enquanto actividades, mas baseiam a diferença entre si, na ausência ou presença de remuneração. Ou seja, ocupação identifica-se com actividade voluntária e emprego com actividade remunerada. Relativamente a trabalho, os elementos identificadores são a organização e coordenação das actividades, o carácter essencialmente humano e a utilidade da produção.

Ao pesquisar de novo sobre os vocábulos profissão e ofício, os dicionários de língua portuguesa consultados, não mostram claras diferenças, pelo que se pode afirmar que são considerados sinónimos.

Contudo:

uma vez que sabemos que o conhecimento da origem da evolução das palavras, "etimologia" ¹¹ tem interesse, no campo da "semântica" ¹² e da semiologia¹³, enquanto ciência que estuda a vida e o valor dos sinais no seio de uma sociedade ;

uma vez que as palavras ofício e profissão,¹⁴ apresentam significações diferentes, para anglófonos e francófonos, e que tal situação deu lugar á formulação de conceitos sociológicos¹⁵, hipóteses e teoria divergentes;

uma vez que consideramos o interesse desta matéria, para o presente estudo, prosseguimos com a nossa procura socorrendo-nos de um dicionário de latim¹⁶. Essa foi uma fonte que permitiu encontrar:

"professio,onis" como sinónimo de "profissão", ou seja "acção de declarar ou proclamar publicamente" e "declaração solene; pronuncia de votos para admissão numa religião"¹⁷.

"profiteor, fessus sum"¹⁸ como sinónimo de "exercer uma profissão", e "declarar, proclamar, professar e ensinar".

"professus, a, um" (do verbo profiteor), como sinónimo de "ser reconhecido publicamente".

Podémos então verificar que a vertente de declarar, proclamar publicamente e professar tem em latim um significado importante para a compreensão do conceito de profissão¹⁹.

¹¹ LEIF (J), 1976 . "Vocabulário Técnico e Critico da Pedagogias e Das Ciências de Educação" p 160.

¹² LEIF (J), 1976, ob cit p. 351.

¹³ LEIF(J), 1976, ob cit, p. 351.

¹⁴ NOTA Profession em inglês.

¹⁵ NOTA Conceito - Parte necessária e útil para a formulação de uma teoria a um nível inferior de abstracção, e que se relaciona com um problema a estudar e ou com a formulação de uma hipótese a verificar.

¹⁶ DICIONÁRIO Português Latino, Francisco Torrinha, Domingues Barreira, Porto, s/data, p.1129.

¹⁷ DICIONÁRIO Português Latino, Francisco Torrinha, Domingues Barreira, Porto, s/data, p.1129.

¹⁸ DICIONÁRIO Português Latino, Francisco Torrinha, Domingues Barreira, Porto, s/data, p.893.

¹⁹ COMO veremos no prosseguimento deste trabalho

Verificámos também que "professar" traduzido para os idiomas inglês, francês e português, pode fornecer indicadores sobre diferenças conceptuais atribuídas à profissão. Tais distinções têm base o prestígio da profissão que se "professa", "declara" ou "exerce", face ao ofício e às ocupações. No que refere a língua inglesa, a palavra "professar" apresenta o significado de "ensinar e exercer num sentido superior" quer dizer, não se utiliza a não ser quando o ensino é ministrado por um professor universitário ou então se a profissão exercida é hierarquicamente reconhecida, como no caso da medicina e do direito.²⁰ Enquanto que na língua francesa, "professar" significa "ensinar do um modo pouco magistral",²¹ como no caso dos professores do ensino maternal e básico, nos seus diversos níveis.

Por fim, a língua portuguesa, próxima da francesa pela raiz latina, mas influenciada por teorias e tecnologia inglesa e norte americana, apresenta relativamente a "professar" significados distintos. O estudo do termo professor permite identificar, como veremos, o emprego do termo em situações hierárquicas distintas, assim como a diferenciação de significados consoante engloba o género masculino ou feminino. Como sabemos, no nosso país a mesma denominação "professor",²² é utilizada para os docentes que exercem o ensino no 1º ciclo do ensino básico e na carreira universitária. Assim sendo, podemos referir que um mesmo vocábulo, identifica um título na escala hierárquica da carreira universitária "professor doutorado", e um bacharel que lecciona no 1º ciclo do ensino básico, uma vez que no 2º e 3º ciclos os docentes são vulgarmente, denominados por doutor.

Os vocábulos professor e professora apresentam no que refere a professar e ensinar referências diferentes. Professor significa aquele que professa ou ensina uma ciência, enquanto que professora é aquela que ensina ou exerce a docência e mestra.

Socorrendo-nos de novo do latim e do significado conceptual francófono sobre profissão podemos afirmar que, "professio-onis" conduziu à palavra francesa "profession", enquanto "déclaration publique qui conduit a une reconnaissance social."²³

Adiante retomaremos o conceito de profissão e implicações de ser profissional, contudo, de momento, sublinhamos que o acto de professar distingue este conceito do de ofício. Permitimo-nos então questionar se a

²⁰BOURDONCLE (R.), 1991. "Processus de la professionnalisation des enseignants analyses sociologiques anglaises et américaines", Revista Francesa de Pedagogia p.74.

²¹IBID.

²²DICIONÁRIO "Prático Ilustrado" 1956, Porto, Lello & Irmão, p.1016.

²³SILVA (AB), 1992, "Éducateur d'enfants au Portugal: profession en construction", Mémoire du DUEPS, France, Tours, Universidade François Rabelais.

ausência da referencia a professor quando se refere à professora, poderá significar, que um menor prestígio social da profissão quando exercida por mulheres, tem como raiz histórica a declaração publica, enquanto pratica exclusiva do sexo masculino.

Na verdade, não procuraremos com o nosso estudo encontrar resposta para todas as questões que vão surgindo com a nossa reflexão, contudo, e na sequência da procura do significado conceptual de profissão, deparamo-nos com a palavra "métier", tradução francesa do latim "ministerium" e "mistério", que na língua portuguesa é traduzida por ofício.

No que refere o "mysterium-ii"²⁴, encontramos também um outro vocábulo associado "initium-ii" ou seja, algo "que advém de uma iniciação", e cujos segredos se guardam das pessoas exteriores ao grupo, sendo esses segredos que permitem distinguir as pessoas de ofício, de outras, pertencentes a outros grupos sociais.

Enquanto que em relação a "ministerium-ii" os significados são ocupação, função servil, trabalho manual, e também "ofício sagrado".

Face às raízes da palavra métier e após reflexão sobre a interpretação do seu significado conceptual, permitimo-nos dizer que o "ministerium" não pode esquecer o "mysterium". "Quod ministerium fuerat, art haberi coepta"²⁵, ou seja, o que tinha sido considerado uma função servil passou a ser considerado uma arte, cujo segredo deverá ser transmitido ao grupo e ocultado, dos que não pertencem ao ofício.

Podemos de momento referir, que com a consulta de significados, se pode afirmar que para os anglófonos, profissão é a actividade ao mesmo tempo invejada e considerada, que pressupõe uma formação superior e cujo exercício mete em jogo fundamentalmente as capacidades intelectuais, enquanto que ofício é uma actividade pouco considerada que implica ter um saber prático e que põe em jogo capacidades manuais. Enquanto que para os francófonos o conceito de profissão e ofício englobam capacidades que permitem distinguir os grupos pela explicitação fundamentada (professor para fora do grupo), a especificidade da acção, condição necessária à emergência da profissão.

Na continuação da procura de significados específicos dos conceitos em estudo, apontamos épocas e locais em que a sua utilização, pode vir a lançar nova luz sobre o entendimento que hoje temos, do conceito de ofício e profissão.

²⁴LERBERT (G.), 1990 . Tours - Universidade François Rabelais - Outubro, sala e sessão do DUEPS.

²⁵DICIONÁRIO de Latim Português, 1945, Torrinha (F) Marânus, 3ª Edição p.591.

O recurso a Azevou (1990) permite-nos indicar que no século X, em França, é utilizada pela primeira vez da palavra "métier"²⁶. Tal vocábulo, era então empregue no sentido de ocupação útil tolerada pela sociedade e de trabalho determinado, pelo qual se podia retirar os meios de subsistência. Associada ao referido vocábulo, surgiu também a palavra "art", arte que apresentava o sentido de conjunto de conhecimentos e regras de acção num domínio particular, ou, ainda no sentido de acção que pressupunha um resultado e diversos conhecimentos ao nível do fazer e do ser. Sendo esses conhecimentos que permitiam reconhecer o artesão com um "actor social".²⁷

Ainda para o mesmo autor, a partir do século XI, os vocábulos "métier" e "profession" começaram a ser empregues de modo distinto. O prestígio social dos actores e o seu reconhecimento por elementos exteriores ao grupo, são apontados no referido estudo, como elementos identificadores da diferença conceptual entre os dois termos.

Relativamente a Portugal, segundo Joel Serrão ²⁸, durante a idade média, os grupos de um só "mester"²⁹ organizados em corporações, começaram a regulamentar as normas hierárquicas, porque passaram a reger-se.

Nas corporações, a arte e o saber, eram transmitidos internamente, a partir da iniciação do aprendiz, admitido após inscrição, no livro do mestre.

Depois da admissão, começava então uma aprendizagem que durava quatro anos, momento em que este se tornava mestre. Contudo, para que os aprendizes se tornassem operários e oficiais, tinham obrigatoriamente de produzir obras diversas, até à obra-prima, que correspondia ao saber e à arte específica de cada corporação. Atingir a capacidade de efectuar a obra-prima só se tornava possível, se fosse o fruto de uma vivência pessoal experimentada e reflectida, dentro do grupo.

Podemos afirmar, de momento, que era o saber fazer e saber ser de cada individuo que permitiam a construção de uma identidade corporativa, característica do "métier" - ofício.

Tal possibilitava aos elementos de cada grupo, dizer "pertencemos ou não pertencemos, somos ou não somos",³⁰ não sendo possível encontrarem-se numa situação intermédia.

²⁶AZEVOU (J.), 1990. "Être conseiller en Formation Continue, est-ce: un métier et ou une profession et/ou un art?". Plano da comunicação do autor apresentada em Abril de 1990 aos responsáveis da formação, em reunião sobre o tema "Professionalisation des métiers de la formation", Orléans, CAFOC, documento fotocopiado, cedido pelo autor.

²⁷IBID

²⁸SERRÃO(J), 1971. "Dicionário de História de Portugal", Lisboa, Iniciativas Editoriais, Vol.I,

²⁹SERRÃO(J), 1971. "Dicionário de História de Portugal", Lisboa, Iniciativas Editoriais, Vol.I, pp. 702,703.

³⁰LERBERT(G.),1990. Tours, Université François Rabelais, Session DUEPS Outubro

Ou seja, o homem do ofício era então o artesão, homem de artes, que conhecia os segredos do saber fazer e do saber ser e os transmitia ao grupo, começando pelos aprendizes que deviam executar a sua obra prima para se tornarem mestres.

Por isso, a confraria³¹ reconhecia a importância dos conhecimentos empíricos e do saber fazer, o qual devia estar em concordância com o exercício e com aquilo que era representado como específico do grupo. Mas mais ainda, a "obra" devia corresponder às necessidades sociais e a sua execução às normas de ética ³² que condicionavam a vivência dos artesãos. Os quais, como já referimos, não deixavam transparecer para fora do grupo, as suas normas, o seu viver, nem mesmo o seu saber. Muito pelo contrário, escondiam dos profanos a sua arte que identificavam com o prestígio da corporação.

Com a complexificação de vida em sociedade, de uma actividade não regulamentada cuja finalidade da acção era a utilização do próprio produto, o homem de ofício, ao começar a trabalhar para os outros, tornou-se mais consciente da importância da sua acção para a sociedade. No entanto, apesar do seu produto começar a ser negociado, ele continuava a não tomar parte nessa negociação.

Podemos dizer que o artesão, conhecia a importância da sua arte mas não estava preocupado em falar da sua actividade, porque o reconhecimento do seu grupo e a importância social da sua acção eram por ele considerados suficientes.

Na verdade, a dicotomia³³ prática e teoria, entendida como factor de diferenciação entre ofício e profissão, ou melhor, a interpretação restrita de tais conceitos, tem origem na Inglaterra, desde o final do século XVIII, e foi adoptada por países industrializados até aos nossos dias. Mais concretamente, a industrialização aproveitou a especialização e a divisão do trabalho, para organizar hierarquicamente a sociedade, muito particularmente nos países anglo saxónicos, cuja organização social se fez com base no estatuto profissional.

Na verdade, foi também o estatuto profissional que possibilitou a divisão da sociedade norte americana em classes sociais, os intelectuais, gente da profissão face aos práticos, gente do ofício.

Tal visão, originária de uma sociedade sem classes e em plena expansão económica, convidava os actores sociais a "subir" na sociedade pela

³¹SERRÃO(J),1971. "Dicionário de História de Portugal", Lisboa, Iniciativas Editoriais, Vol.I, pp. 702, 703.

³²KATZ(L) e WARD(E.),1989, "Ethical Behavior in Early Childhood Education", Washington DC, National Association for the Education of Young Children", pp. 37.

³³NO sentido de oposição entre dois.

formação intelectual, como meio de acesso à profissão. Podendo mesmo afirmar-se que não apenas na década de sessenta, mas ainda neste final de século, em países industrializados como os Estados Unidos da América ou o Reino Unido "a institucionalização de uma profissão é consequência de uma complexificação da sociedade e de uma divisão de trabalho que se acentua".³⁴ Ao contrário do que aconteceu em França, cujo desenvolvimento económico, não invalidou que a "sociedade, as suas oposições e divisões continuassem a ser pensadas em termos de classes sociais"³⁵.

Na verdade, nesse país ainda hoje existem famílias de gente de ofício cujo segredo são passados, de geração para a seguinte com o orgulho de a ele se pertencer.

A partir da década de setenta, em Portugal, as crescentes candidaturas ao ensino superior, o aparecimento de novas universidades, indicam que o acesso a um curso e à profissão é encarado como "passaporte" para a obtenção de estatuto económico e social mais elevado. Ou seja, o desenvolvimento encarado numa visão economicista e funcionalista tem feito esquecer a importância da preparação para exercer o ofício. Assiste-se então, por um lado ao crescimento de trabalhadores pouco qualificados, e por outro a um aumento de cursos de nível superior cuja certificação, não significa em muitos casos, o acesso à profissão.

³⁴GRAWITZ (M.), 1988. "Léxique des Sciences Sociales", Dalloz, Paris, p 30.

³⁵JOBERT G), 1985. "Processus de professionalisation et production du savoir.", Paris, Éducation Permanente, nr. 80, Septembre, p 131.

1.1. Funcionalismo e Interaccionismo

O nosso estudo determina que façamos uma abordagem esquemática a correntes sociológicas que estudam o conceito de profissão.

A primeira fundamenta-se na noção de função enquanto "meio de manter uma estrutura"³⁶ e defende a transformação natural das ocupações em profissões.

Determina, igualmente a adequação do papel dos actores ao quadro institucional ou mesmo no sentido "estruturo funcionalista"³⁷, ao quadro da sociedade como um fenómeno natural. A tal corrente dá-se o nome de funcionalismo.

A outra, interaccionismo³⁸, defende que "a estrutura não determina os comportamentos dos indivíduos mas influencia-os de maneira variável".³⁹

O significado para os actores, dos papeis exercidos, a descoberta do seu sentido através da interacção social, e mesmo, a transformação da actuação a partir de um processo interpretativo de cada actor, influenciam o conceito e o próprio exercício da profissão.

Por isso, para os interaccionistas, a mudança não é uma "disfunção"⁴⁰ no sentido funcionalista, mas pode surgir da interacção, sem nenhuma referencia às necessidades ou imperativos funcionais do sistema.

Os funcionalistas defendem, como vimos, a história natural das profissões, uma vez que todas as necessidades sociais começam por ser respondidas pelas ocupações que naturalmente se transformam em profissões.⁴¹

Foi nos anos que se seguiram à segunda grande guerra mundial, e sobretudo nos anos cinquenta e principio dos anos sessenta, que o funcionalismo se tornou mais vulgarizado.

Ou seja, o processo acelerado da industrialização conduziu às profundas transformações sociais e a abordagem funcional sobre a constituição das profissões.

³⁶ PINTO (C), Mestro 2, 1991, documento fotocopiado, para a autora, funcionalismo pode referir-se a um conjunto de teorias que têm a sua origem na antropologia cultural dos anos vinte nos países anglo-saxónicos. A noção de função que tem por base a biologia, foi utilizada por sociólogos como Durkheim- "funcionalismo absoluto" e por Merton- "funcionalismo relativo".

³⁷ CROZIER (M) et FIEDBERG (E.), 1977. "L'acteur et le système - les contraintes de l'action collective" - Paris, Édition du Seuil, pp. 500. Para os autores a teoria "estruturo - funcionalista" "achoppe sur une conceptualisation rationnelle de rôles articules les uns sur les autres par un Deus Machina dans un tout cohérent", p. 98.

³⁸ PINTO, (C.), 1990. Notes Mestro 2, "Dans une situation social l'individu peut décider sur ces besoins et comme les satisfaire" p 22.

³⁹ CROZIER (M) et FIEDEBERG (E), 1977, ob citada, p 99.

⁴⁰ BLUMMER, 1989, in MITCHEL G. DUNCUN "Dicionário de Sociologia", Lisboa, RES, pag. 293.

⁴¹ MALINOWSKI, 1944. citado por CHARCKOWI, "O funcionalismo parte da hipótese que os elementos de uma sociedade constituem um todo indissociável que desempenham um papel vital na manutenção do equilíbrio do conjunto" in Dicionário de Sociologia, 1989, Librairie Larousse, traduzido pelo "Círculo dos Leitores", pp.111,112.

" Uma sociedade industrializada é uma sociedade profissionalizada"⁴² foi a tese defendida por William J. Good em 1960.

Na verdade, desde os anos sessenta, na América do Norte, as necessidades sociais complexificaram-se, e por isso, a formação profissional começou a fazer parte da história das instituições.

Para Saunders (1928) a definição de profissão é a seguinte "uma profissão pode definir-se como uma ocupação que tem como base uma formação intelectual e uma prática especializada, com a finalidade de prestar um serviço necessário, ou dar uma atenção específica às pessoas, pelo pagamento de um ordenado estabelecido".⁴³

A teoria funcionalista, que dominou, como dissemos, a década de sessenta, explica e justifica a problemática da estratificação social.

Segundo Max Weber (1978) "as hierarquias estão ligadas ao processo de racionalização, porque este procede pela diferenciação de funções e pela especialização de competências".⁴⁴

A ideia da existência de um modelo ideal de profissão, profissão liberal, deu origem a estudos e investigações de actividades concretas que foram listadas e mais tarde comparadas a uma escala imaginária, organizada a partir da própria profissão liberal.

Esta interpretação evolucionista, tem o objectivo de estabelecer a partir da evolução de actividades, a existência de etapas naturais que conduzem todos os ofícios ao estágio de profissões estáveis.

Surgem então novos conceitos de quasi-profissão, profissão marginal, sub-profissão, pseudo-profissão, semi-profissão, ofício semi-profissionalizado⁴⁵.

Para Amitai Etzioni (1969), certos grupos sociais tais como os enfermeiros, os professores e os trabalhadores de serviço social, integram a categoria de semi- profissão porque comparados com os profissionais (liberais advogados e médicos) , possuem uma formação mais curta, um estatuto menos reconhecido e menos autonomia face à hierarquia e/ou ao controle do estado.⁴⁶

Bourdoncle (1991) contudo, no que refere aos professores entra em desacordo com Etzioni, uma vez que as características de "empregado que se submete à autoridade burocrática do ministério", não está em concordância

⁴²GOOD (W.J.), in NÓVOA (A.), 1987, obra citada Volume I, p.27.

⁴³SAUNDERS (A. M.) , 1928. "Their Organizations and Places in Society", Clarendon Press, Oxford, p. 5.

⁴⁴WEBER (M) 1978, "Economy and Society ", USA, Berkley, University of California, Press.

⁴⁵PERRENOUX (Ph), 1996, "Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation", Suisse, Perspectives, vol XXVI, n°3.

⁴⁶ETZIONI (A.), 1969. "The semi - professions and their organization - Teachers, Nurses and Social Workers", New York, The Free Press, p.5.

com a característica de ser um profissional "que não aceita senão ser controlado pelos pares, ao praticar uma arte, aquela de ensinar".⁴⁷

Por outro lado, Chapoulié (1973), no seu estudo sobre os professores em França, concluiu que a unidade deste corpo profissional não pode ser atribuída nem à sua origem e condição social nem a uma identidade funcional, mas sim a uma regulamentação da actividade dos seus membros.⁴⁸

A abordagem funcionalista e os exemplos referidos podem ainda conduzir-nos a Wilensky (1964) e à crítica da noção de profissionalização para todos aqueles que têm uma ocupação, "a ideia que todas as ocupações conduzem a uma autoridade profissional e ainda o conceito de profissionalização para todos faz parte do romance sociológico".⁴⁹ Terence Johnson (1972) classifica tal noção de "ahistórica" e muito vigorosamente marcada por um posicionamento político e ideológico⁵⁰.

Quanto ao interaccionismo simbólico, podemos referir que não é uma corrente teórica bem delimitada. Assim, o vasto campo conceptual que abarca, permite-nos integrar os estudos J. Dewey⁵¹, as noções essenciais sobre a construção do "self"⁵² a partir do julgamento dos outros, assim como, G. Mead que concebe a instituição como "uma resposta comum trazida pelos membros de uma comunidade a uma situação particular".⁵³

Contudo tal diversidade não impede que possamos referir que a originalidade do interaccionismo simbólico se baseia na "importância da acção recíproca e dos seus sinais como um fenómeno social importante".⁵⁴

As interacções sociais são na verdade para os interaccionistas, a base do desenvolvimento.

O interaccionismo simbólico que encontra as suas raízes em William James e Herbert Mead e Charles Horton Cooley, foi muito desenvolvido como referimos pela Universidade de Chicago. Blumer entre 1930 e 1950, publica juntamente com outros investigadores varios estudos que permite definir esta corrente. A qual durante os anos cinquenta e sessenta foi relegada para plano secundário pelo funcionalismo, mas veio a ser abordada, e realçada a partir

⁴⁷ BOURDONCLE (R.), 1991. "Processus de la Professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", *Révue française de pédagogie*, n 94, p. 79.

⁴⁸ CHAPOULIÉ (J.M.), 1973. "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", *Révue française de sociologie*, Vol. XIV, pp. 90 e 91.

⁴⁹ WILENSKY (H.), 1964. "The Professionalization of everyone", USA, in *American Journal of Sociology*, Vol. LXX, p. 159.

⁵⁰ JOHNSON (T.J.), 1972. "Professions and Power", London., Macmillan, p. 9.

⁵¹ DEWEY (J.), 1859-1952, filósofo e psicólogo conhecido pela filosofia educacional de aprender fazendo. O seu currículo veio a ser conhecido por educação progressiva.

⁵² DAVY (M.M.), 1987. A investigação sobre o conhecimento de si é um caminho que se tem de percorrer até ao fim, enquanto "lugar que o homem tem de se visitar a si próprio" in *Dicionário de Psicologia*, Verbo.

⁵³ MEAD (G.H.), *Dicionário de Psicologia*, Verbo, p. 136-137.

⁵⁴ PHARD (P.), 1990. "Dicionário de Sociologia", Larousse, traduzido pelo Circulo de Leitores, pp 137-138.

dos anos setenta. Durante essa década o actor social é considerado por Touraine como um agente activo na construção e na interpretação das situações sociais e seus significados e a "interacção social é compreendida como uma interpretação dinâmica de linhas de acção dos indivíduos na realização dos objectivos escolhidos".⁵⁵

Assim, as instituições, as profissões e mesmo a sociedade, não são reais se não se considerarem as interacções dos diferentes actores em todos os momentos.

No que respeita as profissões, a corrente interaccionista defende que é mais importante conhecer as condições que levam á transformação das ocupações em profissões e à constituição de grupos profissionais, e identificação de competências, do que conhecer se uma ocupação ou outra pode ser considerada profissão.

Face ao referido, podemos então afirmar que, o estudo da emergência de uma profissão, segundo esta corrente, impõe que se identifiquem as condições que tornaram possível num dado momento, existir uma concordância entre os pedidos sociais, a produção de um saber e a existência de um grupo, que não irá apenas responder a tais pedidos, mas transformar o que existe, em novas necessidades sociais.

Será assim à sociedade que pertence identificar uma profissão, pelo reconhecimento da importância social da actividade exercida por um grupo específico. Ou seja, uma profissão será para os interaccionistas "uma actividade remunerada considerada como tal, e em simultâneo, por diferentes actores sociais".⁵⁶

2. Competência

É possível encontrar hoje, estudos recentes, sobre a profissionalização das ocupações ou seja, estudos que nos permitam conhecer o percurso desde a génese à emergência de uma profissão.

Na verdade, as correntes teóricas e o que até aqui foi referido, permitem compreender que actualmente se tenha de integrar a profissão numa concepção que ultrapassa a dicotomia entre a teoria e a pratica ou mesmo entre intelecto e mãos.

⁵⁵MITCHELL (D) Ibid, 1990, p. 293.

⁵⁶SCHUDSON (M.), 1980. "History and Society" in Sociological Analyses, Jan. p..218.

Ou seja, a noção de profissão implica, que se reflita sobre competência, qualificação, saber e ética profissional.

A dificuldade de encontrar uma definição para um conceito, reside nas diversas concepções que diferem, segundo os autores estudados.

Ser competente, é na linguagem comum, aquele que tem "conhecimentos aprofundados e reconhecidos ...o que lhe dá o direito de julgar ou decidir em determinadas matérias".⁵⁷

Contudo, o termo competência é utilizado em relação a vários campos, como a linguística com Chomsky e J. Dubois e a ciência política sendo, neste caso, referenciada como "aptidão legal, material, territorial, temporal, e pessoal que permite ter autoridade para agir e uma aptidão para manipular os símbolos e a linguagem política".⁵⁸

Relativamente ao tema em estudo, cabe focar o que se entende por competência profissional enquanto, capacidade de exercer um trabalho ou uma função, em referência às normas comumente exigíveis no mercado de trabalho. Esta será a definição mais vulgarizada.

A.L.Pires (1995), apresenta uma outra definição de competência profissional, enquanto "capacidade de pôr em prática numa determinada situação profissional um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de capacidades e de atitudes, que podem ser decomponíveis em saberes, saber-fazer e saber-ser ou estar".⁵⁹

Para Acácio Duarte (1992) competência, pressupõe a existência de qualidades por parte do actor que foram sub-divididas em três sub-conjuntos nomeadamente as qualidades humanas, técnicas e organizacionais.⁶⁰

Referimos ainda que a competência integra um conteúdo abrangente que ultrapassa a qualificação no sentido de capacidade de domínio e mesmo de modelo do trabalhador qualificado, ou seja, aquele em que o nível de escolaridade equivale às exigências da sua profissão. Contudo, muitas vezes, as certificações são confundidas com competência para o exercício de uma profissão, enquanto na verdade, a qualificação "não é mais do que uma parte

⁵⁷ PETIT ROBERT, p. 243

⁵⁸ GRAWITZ (M), 1989. ob cit, p.69.

⁵⁹ PIRES (AL) 1995. "Desenvolvimento Pessoal e Profissional" um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais, Universidade Nova de Lisboa, Secção autónoma de ciências sociais aplicadas, ciências de educação, volume I, p.57. Definição de competência, que permitiu encontrar quatro conceitos que são utilizados como categorias de análise das entrevistas, estudadas.

⁶⁰ DUARTE (A) 1992. "Formação Contínua; Comunicação ao fórum Euroformação/Eurotraining, A.I.P. Lisboa.

das competências social e legalmente reconhecidas"⁶¹, e que permitem classificar ou não um profissional de competente.

Também Agnes Bekourian (1991), refere o deslocamento sócio/histórico do conceito de qualificação dos anos sessenta, para o de competência encarada a partir da década de oitenta, como "conhecimento e capacidade de decisão".⁶²

Na verdade, a noção de qualificação que tradicionalmente tem respeitado à cognição, terá hoje de integrar novas dimensões: técnica, social, política e pessoal. Ou seja, produzir novas competências profissionais.

De entre as classificações de competência, referidas por um vasto leque de autores que desenvolveram estudos nas duas últimas décadas apresentamos:

Germaine d'Amour (1991), que define as competências genéricas como "conjunto de qualidades pessoais explicitadas pelo saber ser nas diversas atitudes e comportamentos".⁶³

Tais competências desenvolvem-se, pela actividade, no trabalho, na formação, na família, nos tempos livres, ou noutras situações sociais, em que as capacidades de cada indivíduo, sejam requeridas.

Ou seja, o saber ser, segundo a mesma autora, identifica-se por comportamentos e capacidades, como iniciativa, perseverança, criatividade, organização, espírito crítico, auto-controlo, liderança, persuasão, auto-confiança, percepção de relações pessoais, preocupação e solicitude em relação aos outros. Existem, segundo G. Amour (1991) capacidades que o indivíduo desenvolve durante a sua vida, pela experiência, tais capacidades inerentes a cada pessoa, são denominadas competências genéricas ou transversais.

Para Simone Aubrun e Roselyne Orofiama (1990) as competências de terceira dimensão⁶⁴ fazem também apelo às características pessoais, nomeadamente ao saber-ser sócio-afectivo-profissional.

⁶¹PIRES (AL), ob cit, p. 58.

⁶²BAKOURIAN (A), 1991, "Les Bilans de Compétences: une approche sociologique de l'outil-notion: Éducation Permanente, n° 72, 73.

⁶³AMOUR (G), 1991. "L'évaluation des compétences génériques a la commission de formation professionnelle de la région du Québec; in Reconnaître les Aquis-Démarches d'exploration personnalisée; Paris, La Mésonance, Ed. Universitaires, UNMFREO.

⁶⁴AUBRUN(S) e OROFIAMMA (R), 1990. " Les Compétences de 3^{ème} Dimension, ouverture professionnelle, Paris, CNAM.

Estas competências são evidenciadas nos comportamentos sociais e profissionais, nas atitudes relacionais e de comunicação, existenciais ou éticas e nas capacidades criativas.

Para as mesmas autoras, existe ainda uma diversidade de competências, que mobilizam diversas categorias de saber. São as competências técnicas, os métodos e estratégias cognitivas, o saber social, o saber-fazer relacional, e o conhecimento de si.

Permitindo as atitudes "enquanto identificadoras de um perfil de comportamento adoptado a um contexto"⁶⁵ indicar quais as competências adequadas à vivência numa comunidade ou ao exercício de uma profissão.

Na verdade, o perfil de comportamento profissional, encontrado pelos trabalhos de Aubrin e Orofiama (1990) implica a existência de:

capacidades relacionais de comunicação (escuta, argumentação, trabalho em grupo, negociação, saber fixar objectivos e estratégias, saber organizar-se);

capacidades relativas à auto imagem (auto-estima, auto-confiança);

capacidades de adaptação à mudança (integração em contextos profissionais diferentes, mudar de ponto de vista, flexibilidade, gestão da incerteza);

capacidades criativas (recurso à intuição, ir mais além no domínio cultural, ter criatividade pessoal e domínio de técnicas);

capacidades existenciais e éticas (valores, perspectiva existencial do sujeito como actor social, apropriar-se do vivido, atribuir uma carga social e cultural, análise crítica, capacidade de auto-formação e pesquisa).

A reflexão sobre o conceito de competência, conduz naturalmente, a novas questões sobre os conceitos de saber e ética.

⁶⁵AUBRUN(S) e OROFIAMMA (R), 1990, ob cit, p. 22.

3. Saber e Ética

Saber é um conceito complexo que se pode definir como "interface entre informação e conhecimento".⁶⁶

Mas enquanto a informação é entendida como "uma das formas possíveis, que toma um acontecimento",⁶⁷ o conhecimento é entendido como "lugar que o homem tem de se visitar a si próprio" e ainda como "modo como o individuo tenta extrair significado dos fenómenos".⁶⁸

Saber é pois, um fenómeno complexo, relacionado com: propriedades, actores, contextos e destinatários.

A complexidade do conceito, permite que seja artificialmente decomposto, à medida que se relaciona com a qualificação/formação teórica (área cognitiva), a acção-prática e técnico-operacional (área-psico-motora) e a vivência pessoal (área afectivo relacional).

Contudo, actualmente, os perfis profissionais, são cada vez menos, "apenas", da ordem de cada um dos mencionados saberes, exigindo-se ao trabalhador, capacidades que como escreve Rioux, "impliquem o homem todo, da cabeça aos pés passando pelas tripas".⁶⁹

Ou seja, é hoje essencial a todos os profissionais irem além de uma compartimentação e especialização de saberes, traduzidos pelo saber fazer.

Referimos a tal respeito, um questionário⁷⁰ lançado em Inglaterra a empresários sobre o que esperam dos jovens recém licenciados, candidatos a trabalhar nas suas empresas. A análise tais respostas, aponta para as seguintes competências, esperadas:

- "flexibilidade"
- "desenvolvimento pessoal"
- "motivação individual".

Como é obvio, as características profissionais mencionadas neste questionário, não se desenvolverão se a escola e os professores, entenderem ter como função possibilitar ao alunos, apenas reproduzir os saberes veiculados pelo programa, das disciplinas escolares.

⁶⁶ LERBET (G.) 1990, Université François Rabelais, Tours, Séance DUEPS.

⁶⁷ GRAWITZ (M), 1989, *Léxique des Sciences Sociales*, Paris Dalloz, p. 209.

⁶⁸ TOBIM, 1992, cit por R Arens, 1995, p 4.

⁶⁹ RIOUX (O), 1990. "Développement personnel : vers la maîtrise de soi", Paris, Liaisons Sociales, 15 01, Suplement spécial

⁷⁰ OCDE, 1987, "Relatório sobre a universidade" p.p.12-66.

Podemos então referir que, a formação profissional tem de integrar aspectos metodológicos, relacionais, epistemológicos, éticos e científicos.

Uma vez que ser profissional implica saberes específicos, gerais, e pessoais. Ou seja:

- saber fazer permite agir concretamente,
- saber ser possibilita o acto educativo,
- saber investigar, produzir e divulgar permite exercer o controle das controversas sobre a validade de um conhecimento, assim como tornar possível a emergência da profissão.

Ou melhor, ser profissional implica um saber fundamental porque investigado e proclamado e um saber específico porque reconhecido, como único (em relação a outras profissões).⁷¹

Podemos ainda acrescentar que o saber pode incidir sobre o ideal de serviço enquanto focalizado sobre a aplicação e boa qualidade do serviço efectuado ou sobre a pratica enquanto processo intuitivo que conduz a polarização do serviço sobre as necessidades sociais expressas.

R. Lalibert (1985) atribui importância à "focagem" do saber, uma vez que para este autor, é a concordância num preciso momento entre "valores e necessidades da sociedade, e os conhecimentos produzidos por um grupo" assim como "o acordo entre a ideologia e o reconhecimento ao estado de um poder de intervenção e das pressões políticas exercidas para obter o poder e controlar a actividade" que torna possível uma ocupação tornar-se profissão.⁷²

Sem esquecermos que na sociedade moderna, ser profissional implica ter um saber específico adquirido por uma formação longa, e uma ética, dada a complexidade dos factores sociais que intervêm na vida dos indivíduos, ser profissional implica ainda novas competências, que possibilitam aos actores, por um lado identificarem-se face aos profanos mas, por outro, exercerem na pratica um número alargado de funções.

Ou seja, implica especialização e flexibilidade... fazer bem e saber fazer diferente, para corresponder a novas expectativas como referido por parte dos empregadores inquiridos em Inglaterra.

⁷¹NOTA, Um dos problemas da emergência as profissões respeita o controle da especificidade do saber face ao legalmente prescrito e ainda face às profissões estabilizadas. Guy Jobert publicou estudos sobre esta matéria, no que diz respeito à profissão de formador.

⁷²LALIBERT (R.), 1979, " La professionnalisation des occupations ", Montreal, Critérios, 25. Encontra-se este autor igualmente citado por JOBERT (G.) 1985, Éducation Permanente, 80, p. 128.

Ou ainda, para além da técnica utilizada e da sua divulgação, é necessário estar consciente da eficácia social da função exercida.⁷³

Ser profissional implica, assim ter um ideal de serviço, que permite identificar o grupo pela coerência interna.⁷⁴ que lhe possibilita o cumprir normas de ética profissional.

O ideal de serviço é então considerado como uma propriedade nuclear⁷⁵ das profissões e pode ser definido como "gosto altruísta de responder às necessidades sociais essenciais, e não apenas o desejo egoísta de compensação financeira".⁷⁶

Good (1982), considera que as duas propriedades de onde derivam as outras características das profissões são " formação especializada de longa duração, num sistema de conhecimentos abstractos e a polarização sobre o serviço prestado ou sobre a colectividade".⁷⁷

A atitude dos membros é, segundo este autor, indicador das características dos grupos, o grupo ofício (métier) polarização sobre o serviço e profissão polarização sobre a colectividade.

Para Guy Jobert, contudo, a coesão interna dos grupos, tem como base a própria "história", traduzida nas vivencias e ideais comuns, sendo por isso uma das tarefas mais importantes das escolas de formação "o desenvolvimento de uma ideologia profissional".⁷⁸

De momento, podemos dizer que, aprender uma profissão é indissociável da socialização profissional, e que esta, repousa no conjunto de valores e comportamentos partilhados que identificam os seus membros pela utilidade e adequabilidade dos papéis vividos. Podendo essa mesma utilidade ser polarizada sobre o serviço intrínseco ao grupo ou sobre a colectividade e suas necessidades sociais.

Na verdade o problema da polarização sobre o serviço ou sobre a colectividade não pode ser estudada por documentos teóricos, mas através do estudo directo das vivencias dos profissionais.⁷⁹

⁷³GRÁCIO (R.), 1968. "Educação e Educadores", Portugal, Livros horizonte, 3ª edição, Biblioteca do educador profissional. Para o autor, " nenhuma profissão será legítima, se não assentar nas necessidades sociais". p. 303.

⁷⁴NÓVOA (A.), 1987. " Le Temps des Professeurs" Portugal, Lisboa, INIC, pedagogia 5. Para o autor " tout changement significatif dans la structure d'un corps professionnel, implique une adesion et une intégration endogène".

⁷⁵GOODE, citado por JOBERT (G.), 1985. "Processus de professionnalisation et production du savoir", France, Éducation permanente, 80, p.133. "A segunda propriedade nuclear ...é a polarização sur le serviço prestado ou sobre a colectividade... esta propriedade não advem da organização da profissão mas sim da 'atitude dos seus membros".

⁷⁶BOURDONCLE(R.), 1991. "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", Révue Française de Pédagogie, 94, p.79.

⁷⁷BOURDONCLE(R.), 1991, ob citada p.133.

⁷⁸No sentido de "Conjunto de valores, comportamentos e representações que se partilham".

⁷⁹JOBERT(G.), "Processus de Professionnalisation et production du savoir" 1985, Éducation Permanente 80 , p.133 . "On ne peut donc pas l'aborder à travers des textes mais par l'étude directe des professionnels eux mêmes"

Queremos por fim enfatizar que, ser profissional, para além do saber fazer, da actuação a tempo inteiro, da retribuição, da carreira do estatuto e da constituição de uma associação, significa concordância entre os papeis esperados, vividos, reconhecidos, explicitados e prescritos⁸⁰, em resposta a necessidades sociais.

4. Autonomia

Podemos definir autonomia de um grupo profissional, quando este define as suas próprias normas de formação, quando a sua acção é legalmente reconhecida, quando existem entre os formadores membros da profissão, e finalmente quando a legislação é feita por especialistas mas a partir do conhecimento da vivencia específica do grupo, e com a sua própria colaboração.

É também importante referir que um profissional autónomo divulga aos outros grupos sociais o seu saber, pois reconhece o âmbito e especificidade da profissão, que tem uma identidade própria.

Enfim, é preciso não esquecer que, o pratico de um "métier" só pode referir a sua autonomia quando é relativamente independente do controle dos que não lhe pertencem. No que refere a intervenção do estado, esta é bem aceite se tornar possível uma actuação mais válida, apoiando o gosto altruísta de responder às necessidades sociais através do profissionalismo dos seus membros.

Com efeito, a coesão dos membros de um grupo profissional pode mesmo ser reforçada, por uma acção fiscalizadora do estado, que evidentemente, não ponha em causa a autonomia⁸¹ do grupo.

Durante o trabalho efectuado no âmbito do DUEPS (A.B. Silva, 1992) o estudo documental permitiu encontrar profissões extintas como: visitador social, educador de estabelecimento e puericultor.

Integradas por imperativo legal em campos de actuação como "serviço social", "educação" e "saúde publica", tais profissões posicionavam-se numa situação intermédia, face a grupos profissionais mais estabilizados, como era o caso dos assistentes sociais, educadores de infância, e enfermeiros.

Na verdade, estava em causa a autonomia destes profissionais, tendo sido essa falta de autonomia uma das causas da extinção da respectiva profissão.

⁸⁰SILVA(AB), 1992, ob.cit.

⁸¹LALIBERT(R.) 1979. " LA professionnalisation des occupations ", Montreal, Critérios 25, pp.23-40.

No que se refere ao presente trabalho e na sequência do ocorrido no passado, perguntamos se o aparecimento de novos cursos, em campos como animação sociocultural, sem que se tenha investigado sobre o "vecú" dos profissionais da educação, não poderá por em risco à partida, a autonomia e mesmo o futuro, das novas profissões.

5 Profissionalização, profissionalidade, profissionalismo, estatuto e associação

Falar do aparecimento de novos actores certificados por escolas para exercer diferentes profissões, conduz-nos a reflectir sobre o significado de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

Na verdade, estas são novas palavras que ultrapassaram fronteiras e se fixaram em textos oficiais mas que conservam alguma coisa do seu território de origem "tout en accueillant d' autres sens lorsqu'ils atterrissent dans d'autres pays et viennent habiter d'autres offices".⁸²

Em Portugal, considera-se a profissionalização como um direito conferido aos profissionais certificados para a função que virão a exercer, através da obtenção de um diploma legal.

Contudo, o estudo efectuado, sobre a emergência das profissões conduziu a um entendimento diferente sobre tal conceito, o mesmo acontecendo com os termos profissionalidade e profissionalismo.

Diversos autores estudam o significado conceptual dos referidos termos, pelo que citaremos alguns, por nos parecerem importantes a esta reflexão.

E. Hoyle (1982) dá dois sentidos ao conceito de profissionalização:

- o primeiro, implica o "processo de melhorar as capacidades e a racionalização do trabalho"(...)
- o segundo, implica o "processo de melhoria colectiva do estatuto da actividade".⁸³

R. Bourdoncle (1991) apresenta um terceiro sentido, para profissionalização, que respeita "a adesão do individuo ao discurso e às normas estabelecidas colectivamente".⁸⁴

⁸² BOURDONCLE(R.) 1991. *Révue Française de Pédagogie* n° 94, Paris, I. N.R.P., p. 73-92.

⁸³ HOYLE 1982, citado por Bourdoncle, 1991 em "La Professionnalisation des enseignants" p. 108, 77.

⁸⁴ BOURDONCLE(R.) 1991. artigo citado, p.73,87.

Implicando assim a profissionalização, um profissionalismo no que se refere ao papel desenvolvido por cada actor assim como por todos os actores no seu conjunto, relativamente a uma actividade .

Ainda segundo o mesmo autor, a ligação entre profissionalização e profissionalismo é um factor a encarar, uma vez que o actor que dá provas de profissionalismo respeita na pratica os processos e a normas estabelecidas, assim como o saber e as competências que identificam o seu grupo.

Existe por fim, o conceito de profissionalidade termo que em Português é pouco usado, mas cujo sentido conceptual respeita a natureza mais ou menos elevada e racional dos saberes nas suas dimensões profissionais individuais e colectivas.

Na verdade, e encarada neste sentido, a profissionalidade é facilitadora da emergência de novas profissões, pois possibilita a divulgação de conhecimentos teóricos, os quais ocupam um lugar privilegiado em relação a prática exercida por outros grupos de actividade.

Finalmente, uma reflexão sobre a grande temática da profissão, não pode deixar de referir o que se entende por estatuto e associação profissional.

Uma das muitas definições de estatuto será " a lei que regulamenta de forma sistemática e unitária uma carreira profissional"⁸⁵.

Embora como se pode bem entender, não é o aparecimento de um estatuto que permite referir que um grupo se constitui numa profissão autónoma, na verdade, no momento em que um estatuto é reconhecido e publicado, ocorre uma etapa importante de emergência pois significa o reconhecimento jurídico da profissão.

No entanto, queremos salientar que o processo de socialização profissional é lento e deve fazer-se com a participação dos actores do mesmo grupo, reunidos em associações de profissionais, cuja constituição pode ser um passo muito importante para a consolidação de uma profissão. Uma vez que será a partir de um processo intrínseco do grupo que o reconhecimento social e político-legal da actividade, acontece.

⁸⁵DICIONÁRIO Jurídico,1988. Portugal, Circulo dos Leitores.

CAPÍTULO II Educação e contextos educativos

No seguimento do nosso trabalho identificaremos contextos e teorias relacionados com o conceito de educação.

O estudo de conceitos possibilitará, durante a fase de tratamento dos dados, identificar de entre os actores mencionados pelos empregadores, quais são os profissionais de educação na comunidade.

Para sermos mais claros, podemos dizer que com base na corrente interaccionista da profissão e na abordagem sistémica do conceito de educação fundamentaremos teoricamente a selecção dos profissionais a entrevistar. Posteriormente, a partir da explicitação de vivências por parte dos actores seleccionados, serão conhecidas as competências que, segundo os mesmos, têm possibilitado exercer profissionalmente, a educação não formal na comunidade, e serem socialmente reconhecidos, como profissionais.

Assim, no presente capítulo, serão encontradas "pontes" de relação entre educação e contextos educativos relativamente à educação formal e escola, informal e família e não formal e comunidade. Contudo, como sabemos, a correspondência, entre conceitos e contextos, não pode fazer esquecer que a educação é um fenómeno global e que em todos os contextos coesistem os três modos de exercer o acto educativo. Ou seja, durante este segundo capítulo, a abordagem à educação, baseada em autores referenciados, possibilitará reflectir sobre o carácter sistémico do conceito, assim como, sobre as implicações de ser profissional de educação fora do contexto escolar.

Para Jesus Avelino Gonzáles Garcia⁸⁶, é a compreensão da multidimensionalidade da educação, enquanto fenómeno social, psico-social e ecológico, que permite levantar questões sobre a interacção individuo sociedade e cultura. Para este autor, o carácter dialéctico da educação, resultante da interacção individuo sociedade, torna possível problematizar a questão da educabilidade, como fenómeno exclusivamente humano.

Outros autores, como Kellerhals e Montandon⁸⁷, referem que a distinção entre educação e socialização tem como fundamento a intenção que se põe num ou no outro processo. Ou seja, "é com base na dicotomia acção voluntária ou involuntária que a educação se distingue da socialização, considerando que a primeira é a parte consciente voluntária e a segunda engloba igualmente influencias não voluntárias"⁸⁸. Isto é, a educação em virtude da sua função

⁸⁶GARCIA (J.A), 1986, " La Educacion como Fenomeno Social, Psicosocial Y Ecologico", in Juan Mayor, Sociologia et Psicologia Social de la Educacion, Madrid, Anaya, p.p 7-20

⁸⁷ KELLERHALS (J) e MONTANDON (C), 1991, "Les Stratégies éducatives des Familles; Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré - adolescents", Lausanne, Delacheaux e Niestle

⁸⁸ KELLERHALS (J) e MONTANDON (C), 1991, p 7

social, tem características estruturantes e faz parte do processo de socialização do indivíduo. Ou ainda, é a organização dos conteúdos, mais do que o contexto em que o acto educativo ocorre, que permite distinguir educação e socialização.

Podemos então concluir que, segundo a perspectiva destes autores, a educação informal, ante o modo natural em que ocorre, pode confundir-se com a socialização, enquanto que a educação formal, pode ser confundida com educação/ensino/instrução. Ora a educação não formal, pode ocorrer de modo natural e possui características próprias," é intencional, programada, exerce-se fora do contexto escolar e não é sujeita a graduação nem hierarquização"⁸⁹; isto é, não pode ser confundida com educação informal e ou formal, pois possui características próprias.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, ao identificar os quatro pilares em que assenta o fenómeno educativo, apresenta uma visão prospectiva de dinâmicas pessoais e sociais que não podem existir fora da comunidade "a comunidade de pertença constitui um poderoso vector de educação (...) pela aprendizagem activa da cidadania"⁹⁰. Ou seja, "os princípios da educação moderna não podem corresponder à aquisição de uma bagagem pesada de conhecimentos, nem limitar-se àquilo que cada indivíduo pode, desordenadamente, ir apreendendo"⁹¹. Tais princípios, que referiremos, permitem-nos questionar sobre as novas possibilidades da educação não formal, enquanto valor social que contribui para "formação de capacidades de competências utilizáveis em diferentes situações e que constituem meios cruciais de apropriação cognitiva e prática do mundo" Augusto Santos Silva (1990).

Ou seja, encontrar pontos de convergência entre a educação formal e escola, a educação informal e família, e a educação não formal e comunidade, assim como, obter informações sobre percursos profissionais, e representação de competências para exercer a profissão, será o caminho que continuará a nortear o nosso estudo. Tal percurso, legitimará a opção de neste capítulo, apresentarmos diversas abordagens sobre educação, o que permitirá reflectir sobre o carácter sistémico do conceito.

Por fim, a identificação de princípios da educação não formal e comunitária, fundamentará a reflexão sobre a emergência de um perfil de profissional de educação em exercício numa comunidade urbana.

⁸⁹GARCIA (J.A), 1986, " La Educacion como Fenomeno Social, Psicosocial Y Ecologico", in Juan Mayor, Sociologia et Psicologia Social de la Educacion, Madrid, Anaya, p.p 7-20

⁹⁰UNESCO 1996. org J Delors" Educação um Tesouro a Descobrir", Relatório da Comissão Interministerial sobre Educação para o Século XXI. p.96

⁹¹UNESCO ob cit pag 77

1. Conceito de Educação

A comissão sobre a educação para o século XXI,⁹² depositou o seu trabalho de três anos nas mãos do director geral da UNESCO, sob a égide do pensamento metafórico seguinte:

"O novo século, tempo de esperança por excelência, encerra um precioso tesouro que pode ser a chave da conversão de uma utopia inalcançável em visão motora e mobilizadora das consciências e das boas vontades. Esse fabuloso tesouro a descobrir pelas gerações vindouras, o qual pode constituir os alicerces de um humanismo XXI, a partilhar no oceano da intensa comunicação que caracteriza o tempo próximo, é nada mais nada menos do que a Educação"⁹³. "Tesouro" que, em virtude da sua amplitude, especificidade e complexidade não se integra numa definição única, mas pode ser entendido como um "processo exclusivamente humano de interacção com o meio, em virtude da qual o homem desenvolve as suas potencialidades biológicas, psicológicas e sociais"⁹⁴.

Para que se entenda a educação na sua dimensão global, deverá ser encarada como um fenómeno multidimensional e humano⁹⁵. Ou ainda, que a educabilidade (conjunto de possibilidades humanas subjectivas e congénitas) e o acto educativo (conjunto de influências externas), determinam que cada pessoa, seja única, mesmo quando sujeita a idênticas "pressões" sociais.

Para Jesus Garcia (1986) o individuo, ao nascer, possui predisposições inatas. As influências de carácter biológico, geográfico e sócio cultural, que provêm do meio físico, afectivo, social, e da experiência, permitem a cada um ir-se construindo como singular.

Para Jesus Garcia (1986), existem influências naturais e espontâneas e educativas. Sendo educativos os factores que influenciam de modo sistemático o desenvolvimento humano e mesmo a liberdade do individuo.

A complexidade do fenómeno, possibilita compreender que a educação seja alvo de questionamentos que colocam a relação individuo-sociedade, como uma das grandes perplexidades ainda hoje por resolver.

⁹² CARNEIRO(R) 1996. "Nota de introdução à edição Portuguesa do livro Educação um Tesouro a Descobrir", Relatório para a UNESCO da Comissão Interministerial sobre educação para o século XXI, p 9.

⁹³ UNESCO 1996. org J Delors, "Educação um Tesouro a Descobrir", Relatório da Comissão Interministerial sobre Educação para o Século XXI.

⁹⁴ GARCIA (J), 1986 "La Education como Fenomeno Social, Psicosocial Y Ecologico", in Juan Mayor, ob cit, 7-28.

⁹⁵ MAYOR (J), 1985, Sociologia Y Psicologia Social de la Education, Madrid, Anaya, p 12-13

Será o homem um ser naturalmente social ou sê-lo-á por conveniência e imposição externa?

Teorias têm defendido teses contrárias, no que respeita a primeira vertente, e mesmo, sobre a natureza da sociabilidade humana.

Assim, para Aristóteles, "o homem é um animal social", para Hobbes "o homem é inimigo do homem" (*homo homini lupus*), para Kant "a sociabilidade do homem é insociável" e para Rousseau o homem é "naturalmente bom (mas) culturalmente corruptível"⁹⁶.

Na verdade, as perspectivas sociológicas de Munné e culturalistas de M Mead, e os estudos sobre socialização conduzidos por Mc Clelland, ou Hagen, interrogam-se sobre o efeito dos valores transmitidos pelas práticas educativas, sobre os comportamentos e representações dos adultos.

Para Ardoino e Berger (1989) "o enunciado político da educação supõe um determinado projecto educativo explícito, ele próprio articulado a um projecto de sociedade"⁹⁷.

Para Teresa Ambrósio (1988) o acto educativo é resultante de interface de dois sistemas vivos (pessoa e sociedade); a pessoa, tende a crescer e organizar-se de maneira cada vez mais autónoma, complexificando-se na sua organização interna e nas respostas ao meio ambiente, ou seja, a educação e desenvolvimento influenciam-se, sendo o acto educativo, "resultante da interface de dois sistemas vivos (...) o social e o pessoal"⁹⁸.

Mas mais do que a acção de educar e o significado deste acto, quais deverão ser os valores a transmitir pela educação, qual será a influência da educação no desenvolvimento social, e prevenção de comportamentos delinquentes⁹⁹.

Na verdade, a multidimensionalidade do acto educativo, não se pode confinar à irredutibilidade das análises parcelares sobre educação e ciência da educação. Segundo G. Berger, constroi-se um vasto campo pela articulação entre o social e o psicológico "através da apreensão de trajectórias simultaneamente individuais e colectivas". É pela interacção da história colectiva e história individual que, segundo o mesmo autor, "se colocam os desafios mais importantes às Ciências Sociais e Humanas."¹⁰⁰

⁹⁶URENA, 1979, "La Education como Fenomeno Social, Psicosocial Y Ecologico", in Juan Mayor, ob cit, 7-28.

⁹⁷ARDOINO (J), BERGER (G), 1989. "D'une evaluation en miettes à une évaluation en actes. Les cas des universités". Matrice: ANDSHA, pp 215-216

⁹⁸AMBRÓSIO (T), 1988. "Limites Metodológicos na Investigação dos Processos Auto - Organizativos dos Sistemas Sociais e Humanos", comunicação apresentada ao colóquio APELF, Lisboa, Abril. A autora aponta diversos autores que poderão conduzir ao aprofundamento do estudo, são eles: L. von Bertalanffy, J de Rosnay, G Lerbet, Le Moigne.

⁹⁹OLTMANS, 1980, "Relatório à XIV conferência de investigação criminologica" conselho da Europa, 1980. No que refere o tema "Prevenção da delinquência juvenil, papel das instituições de socialização numa sociedade em evolução", segundo o autor p. 38, n a república federal da Alemanha em 5,4 milhões de jovens 700.000 são marginais.

¹⁰⁰BERGER (G), op cit, 1992. pag 35

Para G. Lerbet, a educação pela complexidade que apresenta, é tarefa delicada, uma vez que educar, conduz a um conjunto de sistemas e finalidades, por vezes contraditórios, que convém conciliar. Efectivamente, nem todas as forças do meio envolvente, concorrem para o progresso do sistema pessoa e mesmo, uma das dificuldades que surgem em educação consiste no confronto da pessoa com os sistemas sociais. Esse confronto implica uma negociação, que assume particular importância, na medida em que pode determinar, ou não, os progressos educativos.

O autor lembra, também que o sistema escolar e a sociedade, podem opôr-se ao desenvolvimento do individuo, e ao próprio projecto de desenvolvimento social. Sendo o individuo um ser social, G.Lerbet considera que, o processo de crescimento da pessoa implica a educação enquanto possibilitadora da organização do Ego e do Own World.

O autor distingue assim, o individuo e a pessoa. O individuo é considerado o mais pequeno elemento de uma sociedade, tal como um átomo que só tem razão de ser, por entrar na composição da molécula que funciona como um sistema estruturado e com uma lógica de organização, geradora de neguentropia.

É pois, à luz de uma perspectiva personalista, que o conceito de educação se torna mais claro para G.Lerbet :

“Educar é contribuir para a originalidade crescente da pessoa, para a sua diferença com os outros, para a sua distinção sociocultural e isso, não será nunca reduzir, tornar conforme ou alienar.”¹⁰¹

Face a tudo o que foi referido, conclui-se que a abordagem sistémica que preconiza a educação nos aspectos, axiológico, praxiológico e integra necessariamente as dimensões individual e social, entende que a educação é um acto resultante do mundo da pessoa e do mundo social, enquanto sistemas em relação, que se complexificam.

¹⁰¹ LERBET (G) 1980, " Le système personne", France, La mesonaince.

2. Contextos Educativos e a Educação

2.1. A Escola e a Educação Formal

Para Mohamed Cherkaoui (1987), todas as actividades humanas seriam abrangidas pelo conceito de educação, se lhes atribuíssemos o sentido literal de "educere" ou seja, "levar um ser não social a tornar-se social"¹⁰² Para este autor, a sociologia da educação é utilizada no sentido restrito, traduzido do inglês, e refere-se à sociologia dos sistemas de ensino, à escola como lugar de aprendizagem de conteúdos programáticos, e ao profissional como agente de transmissão de conhecimentos académicos.

Esta concepção, conduziu a que no mundo ocidental, se tenham levantado questões, em virtude da escola estar condicionada pelo mercado de trabalho e a formação por ela veiculada, subjugada à instrução.

Ao adoptar uma abordagem sistémica ao conceito de educação, podemos melhor compreender a limitação da concepção de escola cuja lógica economicista continua a sobreviver, desconhecendo-se na prática, a hipercomplexidade da vida humana e o lugar central do homem como ser educável e educante.

Na verdade, o olhar sobre a organização escolar não escamoteia outras preocupações, mas permite contextualizar que são diversas as instâncias presentes no acto educativo.

Assim falar de escola, implica esclarecer o que se entende por educação formal, e qual o significado de educar, à luz de práticas pedagógicas utilizadas. O Conselho da Europa em 1977, apresentou para o conceito de educação formal a referencia de "educação que se prossegue normalmente no sistema escolar"¹⁰³. Para E. Fernandes 1996, significa o "tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas".¹⁰⁴ Também Jesus Garcia¹⁰⁵, apresenta a educação formal como intencional, programada e desenvolvida dentro do sistema educativo. Para A Janela (1994), a educação formal apresenta um carácter obrigatório, é ministrada na escola, dá ênfase à instrução, favorece o individualismo e a competição, tem por finalidade obtenção de uma certificação, preocupa-se com a reprodução cultural e social, é hierárquica e formalizada, dificulta a participação, utiliza normalmente métodos

¹⁰²CHERKAOUI (M), 1987. "Sociologia da educação", Lisboa, Editorial Saber; p.11

¹⁰³CONSELHO da Europa, 1977. "Glossaire de l'enseignement technique et professionnel", Estrasburgo.

¹⁰⁴FERNANDES (E) et al 1996. "Comunicação e Animação Social Formação Técnica " Guia de Aprendizagem Unidades 9, 10, 11, 12., ME, Dep Educação Básica, p. 24

¹⁰⁵GARCIA (J) , 1986, ob cit, p 12

centrados no professor, subordina-se a um poder centralizado e tem carácter obrigatório.¹⁰⁶ Ou seja, segundo estes autores, a educação formal pressupõe uma estrutura que impõe um relacionamento hierárquico dos actores, que agem segundo papéis pré-definidos, pondo a focagem do ensino nos conteúdos e no modo unilateral de transmitir o saber.

As referencias à educação formal apresentadas, implicam falar de educação e pedagogia, enquanto ciência e arte de educar.

Relembramos, então as raízes etimológicas da palavra educação "educere e educare", as quais na língua portuguesa conduziram a uma só palavra educar mas que na língua francesa, deram origem a dois vocábulos com sinónimos diferentes "éduquer" e "élever", "alimentar" e "retirar", respectivamente.

Sem dúvida, que o recurso ao idioma francês permite compreender melhor o significado e os fundamentos que ao longo de séculos têm servido de base ao acto educativo.

Buscando no empirismo e no racionalismo as preocupações em "alimentar de conhecimento" ou em "retirar do individuo" (Débèsse, 1969) geram-se atitudes pedagógicas diversas, que nos seus "eixos extremos" têm sido referidas como não satisfatórias.

Com a verificação da ineficácia das doutrinas racionalistas e empiristas aplicadas ao ensino, nascem, segundo Teresa Ambrósio (1991) novas abordagens da realidade social e humana. modelos globalizantes e integradores em que o homem tem de ser considerado como "sujeito (...) em permanente dialogo com o meio envolvente".¹⁰⁷

Na verdade, as sociedades que inventaram a escola, há mais de dois mil anos consideravam-na como um "lugar de elevação do espirito, de reflexão filosófica e de construção do sujeito, pela maiêutica"¹⁰⁸ Morfaux (1980). Durante séculos, novas gerações foram compelidas "a reservar a cultura escolar a uma minoria de privilegiados"¹⁰⁹. Os ideais da revolução francesa, elegem a instrução como forma de promover igualdade entre os cidadãos. Na verdade, a ideia dos fundadores da III república francesa sobre a escola, correspondia à de ciência, e ainda a um conceito de educar como sinónimo de transmitir uma cultura das elites para civilizar populações consideradas atrasadas.

¹⁰⁶JANELA (A. A.) 1994. "A Sociologia da Educação não escolar e a Formação de Animadores: Agentes de desenvolvimento local", in Licínio C. Lima (org), Educação de Adultos Forum I, Braga, Universidade do Minho

¹⁰⁷AMBRÓSIO (T), 1991, ob cit, pag 200

¹⁰⁸MORFEAUX (LM), 1980. " Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines", Paris, Armand Colin .

¹⁰⁹CITRON (S), 1990. "Ensinar a História Hoje - a memória perdida e reencontrada" , Portugal, Livros Horizonte (trad) p.112.

No decorrer do século XIX, a escola imprimiu nos seus programas a memória de uma cultura intelectual e uma concepção dos saberes que subentende o sistema escolar, com um modelo curricular dividido em disciplinas.

Com o desenvolvimento industrial, a especialização atinge o ensino que ao eleger as necessidades de produção, como já referido, justifica a finalidade da escola. Por isso, a reflexão filosófica, considera-se desnecessária, uma vez que a transmissão de conhecimentos e a sua reprodução permitia a obtenção do certificado escolar; o qual era encarado, na década de sessenta, como garantia de futuro, "melhor do que ter dinheiro no banco".¹¹⁰

Segundo Susane Citron (1990) o modelo construído no século XIX perdura até à actualidade, ou melhor, ao acrescentar mais disciplinas às antigas, torna a escola, anacrónica e menos formativa e atraente do que no passado.

Na década de cinquenta e sessenta, no mundo ocidental, nasciam movimentos e novas ideias sobre a escola. A democratização da educação e a emergência de ideais em defesa dos direitos da criança originou o aparecimento de novas orientações educativas. Nomeadamente a "chamada educação livre", praticada em Summerhill¹¹¹, a partir da fundação do colégio por A.S. Neil, 1970.

De imediato, a necessidade de mudança na educação, foi aceite por educadores que ao responder de acordo com as novas propostas, o fizeram por vezes, segundo Sprinthall (1993), com "excesso de zelo"¹¹² que vieram a lançar "desânimos" no seio do grupo profissional.

Defrontam-se assim, ainda hoje, muitos professores, com indecisões sobre as atitudes educativas que devem tomar, ante teorias e propostas novas, e expectativas que radicam na sua própria história, enquanto alunos.

Convém então questionar sobre o significado de ensinar, para o professor?

Segundo Lortie (1975) "o ensino é uma das poucas profissões em que o praticante passou pelo papel de cliente antes de assumir o papel de profissional".¹¹³ Ou seja, ainda para o autor citado, a experiência enquanto aluno influencia o professor, na forma de ensinar os seus próprios alunos.

Ora, a educação formal no nosso país, recebeu do estado novo uma pesada herança, veiculada por professores, que foram alunos durante esse período da nossa história. Assim, com a revolução de Abril, com o período pós

¹¹⁰HAMELINE (D), citado por António Nóvoa, 1987, "Le Temps des Professeurs", Portugal, INIC, Pedagogia 5.

¹¹¹SUMMERHILL, escola inglesa, funcionando em regime de internado, cujo currículo e estilo de vida se baseia na orientação permissiva do seu fundador, A.S. Neil.

¹¹²SPRINTHALL (N.A), 1993. "Psicologia Educacional", Mc Grow Hill, p.73

¹¹³LORTIE (D), 1975. "School Teacher a sociological study", Chicago, Universidade de Chicago Press.

25 de Novembro e durante a década de oitenta até ao momento actual, a escola e os professores têm recebido novas e diversas mensagens que são dificilmente integradas .

Também o passado dos pais de hoje, na escola enquanto alunos, influencia as suas expectativas sobre a acção dos professores dos seus filhos.

Ou seja, para muitos pais, o professor tem por função fazer do filho um bom aluno, enquanto que para outros, o professor nada pode fazer, uma vez que eles próprios foram no seu tempo, alunos excluídos da escola.

Também os professores foram alunos, e o modo que têm de impedir repetir "esquemas antigos", é fundamentar a sua acção de modo a possibilitar a mudança.

Actualmente, as correntes interaccionistas e construtivistas podem a influenciar a acção de professores, se estes aliarem ao conhecimento científico o conhecimento de si, aprendendo a auto-confiança e a auto-estima. Reconhecer que "as modificações evolutivas se baseiam quer no sujeito activo quer na maturação dos processos biológicos e ainda na influencia reciproca que os pares exercem sobre as respectivas acções"¹¹⁴, é condição necessária a uma prática pedagógica e educativa, a desenvolver na escola.

Tais educadores sabem, que a teoria sistémica considera a educação como uma unidade complexa, multidimensional e transdisciplinar (um todo que não se reduz à soma das partes que a constituem). Ou, como afirma E. Morin (1990) uma amplitude que se estende a todo o cognoscível.

O interaccionismo¹¹⁵ e o construtivismo¹¹⁶ são correntes que ao influenciar a acção pedagógica de professores, possibilitam considerar a educação na sua dimensão real. Tais fundamentos têm vindo a influenciar as expectativas optimistas em relação à mudança da escola, pela utilização de uma pedagogia interactiva, por parte dos professores, embora não tenhamos dados sobre quantos, no nosso país, a põe em prática.

Sabemos sim que, segundo o censo de 1991, cerca de 12% dos Portugueses com mais de 10 anos são analfabetos, 65% frequentou o ensino básico, 27% o ensino secundário e 8% o ensino superior.¹¹⁷

Comparar dados quantitativos, de acesso ao ensino ou taxas de cobertura de Portugal e dos restantes países da Europa é-nos sem dúvida desfavorável.

¹¹⁴HOHMAN (M), et al., 1979, "A Criança Em Acção", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

¹¹⁵Tendência recente da sociologia americana que estuda a influencia reciproca que os pares exercem sobre as próprias acções quando estão na presença física imediata, uns de outros. Grawitz, 1989, p.217.

¹¹⁶Construção da inteligência pela assimilação, acomodação e equilibração.

¹¹⁷GRILO(M.), 1995, "Ensino Formal e suas Condições", in Portugal Hoje, INA, p.181

Estes dados são, segundo M Grilo (1995), agravados pelo problema da baixa qualidade da educação, e do próprio processo de ensino aprendizagem"¹¹⁸.

Muito se fala na transformação da escola em Portugal, mas esta continua a ser, segundo Rui d'Espiney (1995) "o local de sobrevivência profissional, do poder organizado e das relações convenientes".¹¹⁹

Ou seja, a existência de projectos educativos, o trabalho "notável" de professores, pais e diversos actores sociais em muitas escolas do país, não nos permite afirmar que a escola está a mudar.

E, embora concordemos que as mudanças não podem ser geradas unicamente, de fora para dentro da escola, nem podem frutificar sem os professores, estes, não têm sido capazes por si só, de mudar a escola. Uma vez que, como dissemos, a própria família e a comunidade, exercem um papel inibidor da inovação, ao tentar reduzir o papel do professor à representação que eles próprios têm da "sua escola".

Em Portugal, o período pós 25 de Novembro de 1975, chamado de "normalização" ¹²⁰, caracteriza-se pela dualidade entre o crescimento económico e a igualdade de oportunidades no campo legal, de acesso ao ensino.

Na verdade, durante este período o Estado reassumiu o controle da educação, com a consequente desvalorização da sociedade civil, que com a revolução de 25 de Abril 1974, lutara de forma algo inconsequente por um papel mais activo dentro da escola.

Apesar de a Constituição da República Portuguesa de 1976 referir que o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora de divisão do trabalho, é na década de 80 que surgem do lado da escola projectos e acções que visam reduzir o insucesso dos alunos, principalmente os oriundos de meios socio-económicos mais desfavorecidos.

Estudos conducentes a tornar realidade uma grande reforma do sistema educativo português (cuja proposta ideológica se atribui a Roberto Carneiro), iniciam-se em 1980.

Seis anos mais tarde, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹²¹ redobra a esperança. Contudo, passados 16 anos, e embora alterações importantes (nomeadamente na educação pré escolar estejam a acontecer), falamos da reforma como de "um sonho perdido, esperado e desesperado" se tratasse.

¹¹⁸GRILLO (M) ob cit. p 188.

¹¹⁹EPINEY (R) coord, 1995. "Uma Escola em Mudança com a comunidade", Portugal, IIE, p 80.

¹²⁰ De retorno à normalidade do início dos anos 70.

¹²¹PORTUGAL, 1986. "Diário da República" nr 234, I série, Lei 46/86 de 14 de Outubro.

Segundo Ana M. Bettencourt (1991) qualquer reforma imposta à escola poderá estar condenada a falhar, pois "as mudanças a introduzir ..., deveriam decorrer da análise da situação das escolas portuguesas, dos problemas existentes e das experiências realizadas".

Para Rui Canário (1994) as reformas, privilegiando o "poder coercivo da administração central para impor mudanças, de forma generalizada, a partir da produção de normativos legais (...) tornam-se ultrapassadas, antes de serem implementadas"¹²². Ou ainda, "a vaga das grandes reformas educativas revelou-se uma resposta inapropriada ao fenómeno da crise da escola".¹²³

G. Lerbet (1992) denuncia os riscos da burocracia educativa e diz que é fácil apercebermo-nos de que o "inclinar" para esse lado, no caso da escola, a impede de formar pessoas, uma vez que correm o risco de se reduzir ao estado de indivíduos conformados, repetitivos, uniformemente desinteressados, que condicionados por pensamentos idênticos transformam em "lugares comuns" os seus actos.

Segundo esta linha de pensamento "a escola não pode senão estar em oposição com o projecto de desenvolvimento da pessoa, fonte de produção criadora", restando apenas ao sujeito um mínimo de neguentropia, necessária para sobreviver. Esta escola, conduzirá decerto, à perda de originalidade por parte do individuo, torná-lo-á cada vez mais conformado, reduzindo assim as suas hipóteses de desenvolvimento.

Isto é, ainda segundo Lerbet, inibe-o de ser pessoa, que ao aprender acrescenta a sua ordem própria, isto é, tem um desenvolvimento em abstracção, progredindo em equilíbrio cardinal.

Preconizar uma escola de formação, educação, de integração social, e bem estar dos alunos é apanágio de qualquer governo, contudo, estudos feitos em 1988¹²⁴ e 1995,¹²⁵ nas escolas do ensino secundário sobre o uso de substâncias tóxicas por parte dos jovens, permitem-nos inferir que a escola em Portugal, ainda não promove o equilíbrio, nem o gosto pela vida, no seu seio.

A leitura do mapa síntese comparativa de dois trabalhos de investigação relativos o primeiro a Lisboa, e o segundo ao país incluindo Lisboa, permite reconhecer que no período de 8 anos, se verificou um aumento de consumo de álcool e outras drogas, por parte dos alunos deste nível de ensino.

Na verdade, e embora não se possam comparar números de estudos efectuados com diferentes amostras, o facto da região de Lisboa respeitar a

¹²²CANÁRIO (R), 1994. "Uma Escola em Mudança com a Comunidade", Projecto ECO, 1986-1992: Experiências e Reflexões, Portugal, IIE.

¹²³IBID p. 40

¹²⁴G.P.C.D, 1989. Divulgação 6", Lisboa, p. 57

ambos, encoraja-nos a que coloquemos os dois estudos lado a lado, de forma a detectar alterações de consumo de um para outro período.

MAPA 2

Consumo de Álcool e drogas			
em escolas secundárias 1988-1995			
Região de Lisboa, 1988		1995 País	Observação
RELATÓRIO		RELATÓRIO	
GPCCD		PPES	
Substancia	%	%	diferença
Cerveja-	55,6%	83, 64%	+28,4 %
Vinhos-	32,4%	59, 27%	+26,8 %
Aguardentes-	10,9%	?	?
Bebidas espirituosas	?	79, 64%	?
Tranquilizantes-	14,8%	24, 82%	+10,02 %
Estimulantes-	6, 8%	8, 62%	+1, 82 %
Haxixe-	8,6%	3, 81%	+5,21 %
Heroína-	1,7%	1, 37%	-0,33 %
Cocaína-	1,5%	1, 02%	-0,48 %
Ecstasy-	?	0,65%	?

O relatório preliminar concluído em 1995¹²⁵, mostra a necessidade de reforço da acção específica e coordenada a ser promovida nos sectores como os da saúde, solidariedade social e educação, a fim de se prevenirem comportamentos que a escola não tem conseguido minimizar.

Na verdade, acreditamos também que o desenvolvimento dos objectivos de prevenção, necessitam da articulação dos serviços e instituições oficiais ou privadas, mas mais do que isso:

Cada individuo, pode e deve participar, na promoção da saúde e do bem estar, quer a nível da família, quer da sua comunidade envolvente ou de pertença.

Os profissionais de educação na comunidade, têm um papel fundamental na prevenção de comportamentos de risco.

¹²⁵G.P.C.D, 1996, Relatório preliminar, Fotocopiado.

Ante tais afirmações podemos de momento referir, que se não é possível imaginar uma sociedade sem escola, também não podemos exigir-lhe, que dê a curto prazo, o que não pode dar.

Para finalizar este ponto, lembraremos John Milles (1983) o qual, embora considere a escola como "base de todas as possibilidades" e que a sua inexistência corresponderia a uma "ausência de literacia científica", esta, terá inevitavelmente de se transformar. Para que tal transformação ocorra, terá de "abdicar" da sua hegemonia e ser parceira de outros contextos educativos, como a família e a comunidade.

2.2. Educação Informal e Família

A expressão educação informal surgiu em Williamsburg como título de uma comunicação apresentada por B. Shwartz em 1969.

Igualmente, outros autores, como Pain, Coombs, para além das equipas da Universidade de Michigan nos anos 70, referem a importância da aprendizagem proveniente da acção educativa informal.

O estudo sobre desenvolvimento levado a cabo por tais equipas, permitiu concluir que a educação informal é considerada como uma acção educativa e pedagógica, veiculada pela família.

Numa sociedade em que o formal se opõe à cultura tradicional, o informal "põe em destaque os aspectos sociais e relacionais de uma sociedade que oferece aos indivíduos ocasião de se formar fora de pressões externas".¹²⁶

A educação informal não é programada, nem formalmente avaliada e decorre num ritmo temporal e num contexto muito alargado, que na nossa sociedade, é a família.

A família é um sistema aberto, ou seja, um conjunto humano estruturado, que à semelhança de outros sistemas, coordena as acções entre os seus elementos¹²⁷. Cada membro, desempenha papeis diferentes, desenvolve comportamentos, pontualiza finalidades e objectivos, define estratégias. O casamento enquanto base jurídica das famílias ocidentais, não implica por si só o estabelecimento de regras comuns às diferentes famílias. Contudo, a vida em comum, possibilita a cada família desenvolver "mecanismos de regulação", que a permitem manter-se e consolidar-se, enquanto unidade organizada.

¹²⁶GOODMAN, cit por Pain 1990, "Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidiens, Paris, Harmattan, 122.

¹²⁷CROZIER(M) E FRIEDBERG (E), 1977. "L'acteur et le système", Paris, éditions du seuil, p. 246

A divisão de papéis, dentro de cada família, permite encontrar "as regras do jogo, que definem as possibilidades de desenvolver estratégias existentes para cada um dos actores."¹²⁸

A forte implicação da família na escolha dos noivos, ou o alheamento dos parentes; a opção baseada no capital económico, e critérios de natureza educativa, social e cultural, são exemplos de "atitudes" encontradas ao longo dos tempos¹²⁹ face a funções atribuídas à família .

Assim a família, sistema aberto, sofre influencias e influencia outras instituições educativas, religiosas e sociais.

Para Montandon e Perrenoud (1987) a noção de interdependência família e escola é realçada¹³⁰no sentido em que cada um dos parceiros em jogo, desempenha um papel educativo e exerce "controle" sobre as condutas dos mais novos.

Igualmente, para os mesmos autores, nenhuma das duas instituições pode "controlar", por si só a situação, uma vez que as suas acções podem reforçar-se ou neutralizar-se mutuamente.

Perspectivando a família como um sistema complexo de relações , em que o comportamento dos actores se encontram integrados e são mutuamente reforçados, é passível admitir, segundo Ana Cristina Palos (1995) "que a realidade nos defronte com uma diversidade de sistemas familiares".¹³¹

A consciência deste facto permite que refiramos apenas de um modo muito global, qual o papel educativo da família ocidental enquanto instituição educativa natural, que atravessa hoje dificuldades, que passamos a apontar.

Sob o ponto de vista histórico, a entrada da mulher no mundo do trabalho, acarretou uma diversidade de condicionalismos na vida das famílias.

No inicio da década de oitenta, a repartição tradicional dos papéis do homem e da mulher, faz parte da vida quotidiana da família ocidental embora se encontrem algumas alterações que variam com idade, estrato social, e meio sócio-cultural. (INSEE, 1980).

A função da família moderna é a educação dos mais jovens nas vertentes da iniciação das aprendizagens elementares e o controle social, através do relacionamento entre os pais e os filhos.

¹²⁸CROZIER(M) E FRIEDBERG (E), 1977. "L'acteur et le système" , Paris, éditions du seuil, p.212

¹²⁹KELLERHALS, (J),1984. "Microsociologie de la famille et du mariage", France, PUF, Que sais-je?

¹³⁰MONTANDON (C) e PERRENOUD (P), 1987. "Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre famille et école, Berne, Peter Lang editions.

¹³¹PALOS (AC), "Estratégias Educativa e Modalidades de Relação com o Jardim de Infância", 1995, Universidade Nova de Lisboa, Tese de Mestrado.

Contudo, enquanto em idades muito precoces a função educativa implica o controle dos progenitores sobre os filhos, na adolescência a educação está ligada à negociação.

Assim, cabe à família iniciar e educar, verbos que indicam acções fundamentais ao equilíbrio e maturação humana, mas que famílias actuais dificilmente se "atrevem" a exercer.

Por isso a escola e outros contextos educativos, o professor e os educadores assumem hoje papéis, a nível da educação informal, que eram anteriormente da exclusiva competência da família.

De facto, segundo Ana Cristina Palos (1995, p. 17) as famílias têm sido os actores mais ausentes das decisões no domínio educativo, e frequentemente culpabilizadas pelas fragilidades do percurso escolar dos seus filhos. Sabemos hoje que este facto, não é independente das representações que as famílias têm da escola e das estratégias de escolarização enquadradas nos projectos de futuro que constroem para os seus filhos.

Mas será que a dificuldade enunciada a família não se "atrever a exercer a sua função" em casa e na escola, se deve dissociar das ambiguidades das sociedades ocidentais, neste final de século?

Muito se fala de crise da família, mas pouco se questiona se a crise é da família, ou de uma sociedade com regras movidas pela competição, e por motivações de ordem económica, que não têm conduzido à felicidade.

Ou ainda, a infelicidade gerada pela substituição da espiritualidade pelo consumismo, assim como a solidão dos pais, são factores apontados como determinantes da existência de um número crescente de crianças maltratadas pelas famílias.

A este respeito referimos o relatório de J Vesterdal, apresentado ao IV colóquio criminológico realizado em Estrasburgo, sob a Égide do Conselho da Europa, em Novembro de 1979, subordinado ao tema "Aspectos criminológicos dos maus tratos às crianças na família, factores etiológicos e consequência a longo prazo".

Pelo citado relatório, viemos a saber que a falta de confiança, a fraca tolerância à frustração, a solidão, a imaturidade, a dependência, o ciúme, as expectativas irrealistas depositadas na criança, a fé no valor de uma educação severa, são traços comuns aos pais maltratantes e incapazes de exercer as suas funções educativas.

Como meio de prevenir tais problemas refere-se que o apoio adequado e precoce ao bebé e à sua mãe logo nos primeiros dias de vida, pode ajudar ao

estabelecimento de uma relação "vinculação"¹³², que permite cultivar o afecto como base de um relacionamento educativo equilibrado. Também a integração e participação dos pais na comunidade em que residem, pode contribuir para uma maior auto-estima pela inter-acção com outros, incluindo os seus filhos, evitando assim que se instale o sentimento de solidão. Em ambos os contextos, o papel dos profissionais é importante para que se estabeleça uma relação mais equilibrada entre pais e filhos.

2.3. Educação não formal e comunitária e a comunidade

As dificuldades que muitos jovens e crianças atravessam a nível das próprias famílias, tem-os afastado da escola, principalmente nas comunidades urbanas de periferia.

Na verdade, para estas crianças e jovens, nem a educação formal, nem a informal, foram capazes de minimizar os problemas de ruptura dos laços sociais, que os tem impedido estruturar-se como pessoas. Existe no entanto um outro modo de educar que pode, contribuir para o desenvolvimento do espírito comunitário, enquanto elemento básico da coesão social e da identidade pessoal. Esse "outro tipo de educar", chamaremos educação não formal e comunitária.

Na verdade, aprender a viver em comum, é um dos quatro "pilares da educação"¹³³, ou seja um dos princípios que sustentam e tornam possível, a formação da autonomia, e a atitude que permite aprender a ser. Enquanto os outros dois pilares, "aprender a conhecer" e "aprender a fazer" se ligam à capacidade do individuo ser independente.

Segundo Eulália Barros (1994) "existe uma depressão colectiva, passiva quando não activa que aquece em lume brando, e os meninos ... bom, os meninos portam-se mal e são agressivos, o que pode ser um sinal de esperança".¹³⁴

Não podemos afirmar com esta autora¹³⁵ que a agressividade das crianças seja uma esperança, se todo esse comportamento as afastar do grupo social, as isolar nos bandos e as tornar marginais. Contudo entendemos o que quer afirmar quando implicitamente nos faz pensar nas dificuldades que a

¹³² NOTA, a consulta de trabalhos de investigação levados a cabo por Brazelton, também em Portugal por Gomes Pedro podem ajudar a aprofundar esta afirmação.

¹³³ CONSELHO da Europa, 1977. "Glossaire de l'enseignement technique et professionnel". Estrasburgo.

¹³⁴ BARROS(E), 1994, in Daniel Sampaio, ob. cit.p.211.

¹³⁵ *Ibidem*

escola, e a família enfrentam, ao chamar a si, a exclusiva responsabilidade de educar crianças e jovens que pelo natural desejo de independência, se tornam demasiadas vezes dependentes. Situação que podia ser prevenida com a integração destes em grupos de pares que permitisse a cada um, ser simplesmente, autónomo.

Sem querermos negar a necessidade da escola e da família hoje, abordaremos o problema da educação, do desenvolvimento pessoal e da integração social pelo lado de fora, em complementaridade com estas duas instituições.

Afirmamos então com A. Paula Marques (1990) "hoje, a família, a escola, a comunidade e as entidades patronais, têm de estar cada vez mais implicados na prevenção de dependências e na reinserção social".¹³⁶

Porquanto, a par da educação formal existem outros modos de educar, na família e na comunidade.

A educação não formal, é segundo A. Paula Marques um recurso, que pode contribuir para a "prevenção de dependências"¹³⁷ e para o desenvolvimento humano e social, conjuntamente com diversas forças e serviços existentes na comunidade.

Na verdade, a educação não formal ministrada por agentes educadores em contexto institucional ou comunitário, difere da educação formal, por não ser obrigatória, e ser flexível na adaptação dos conteúdos de aprendizagem, na fixação de tempos e locais de acção.

Embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas das escolares) e possa levar a uma certificação (...) "¹³⁸, diverge, como já afirmámos, da educação formal e informal e tem uma identidade própria.

Apresentamos de seguida algumas características da educação não formal, retiradas de um mapa comparativo organizado em 1994 por Afonso Almerindo Janela, no Forum I, Braga, Universidade do Minho¹³⁹.

Características da educação não formal

- Apresenta um carácter voluntário

¹³⁶MARQUES (AP) 1990. "Consumo Ilícito de Drogas - Informações básicas", 1990, 2ª edição, Lisboa, Ministério da Justiça, Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga.

¹³⁷MARQUES (AP), 1990. "Consumo Ilícito de Drogas - Informações básicas", Lisboa, Ministério da Justiça, Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga, 2ª edição. Para esta autora, a resposta a diversas questões relacionadas com o consumo de drogas, não é simples e deve ser procurada na história e cultura dos povos e dos grupos sociais. Hoje, a família, a escola, a comunidade, as entidades patronais, têm de estar cada vez mais implicados na educação, como modo de prevenção de dependências e na reinserção social dos doentes.

¹³⁸LIMA (L) Coord, 1988. "Reorganização do Subsistema de educação de Adultos, Documentos Preparatórios - III", Lisboa, ME, GEP, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

¹³⁹JANELA (A), 1994. "Educação formal e não formal", Braga, Forum, Universidade do Minho.

- Promove a socialização
- Promove a solidariedade
- Preocupa-se essencialmente com a mudança social
- É pouco formalizada e pouco ou incipientemente hierarquizada
- Favorece a participação
- Proporciona a investigação-acção e projectos de desenvolvimento
- É, por natureza, uma forma de participação descentrada.

Mas, falar de educação não formal, implica falar de comunidade, por isso iremos tentar encontrar maneira de definir tal conceito.

Este é um termo muito utilizado quer a nível da linguagem corrente quer no campo das ciências sociais e humanas mas apresenta significação muito ampla.

Assim, comunidade pode significar, localidade geográfica, estrutura social de um grupo, sentimento ou consciência de pertença e sociedade.

Na verdade, optar por uma definição implica que decidamos "à priori" o alcance que queremos dar ao conceito, a definir.

Segundo M. Grawitz (1989), para R Park fundador da Escola de Chicago, "a noção de comunidade, não se refere a uma cultura comum, mas ao equilíbrio precário entre o homem e o seu meio"¹⁴⁰. Como se sabe, a "Escola de Chicago" desenvolveu-se a partir de 1910, e teve como génese a crise originada pela imigração urbana, que ocasionou a criação de diversos grupos étnicos que habitavam esta cidade e viviam em situação marginal.

O crescimento de tais grupos, assim como a necessidade de socializar os mais jovens, fez desenvolver um grande numero de estudos, dos quais destacamos "A cidade" da autoria de R E Park.

Para este, o conceito de arredor "environnement", significa "o ponto de equilíbrio entre o espaço geográfico situado, e a qualificação tecnológica dos indivíduos, seus habitantes"¹⁴¹

Após consulta documental, e ante a dificuldade deparada, optámos por definir comunidade, segundo E.A.EGG (1980), ou seja, "um agrupamento organizado de pessoas que se consideram uma unidade social, e cujos membros participam de algum , interesse, elemento, objectivo ou função comum, têm consciência de pertença, e estão situados numa determinada área geográfica, onde a maioria das pessoas se relaciona entre si mais intensamente do que em qualquer outro contexto"¹⁴².

¹⁴⁰GRAWITZ (M), 1990. *Méthode des sciences sociales*, huitième édition, Paris, Dalloz, p 147.

¹⁴¹PARK citado por M. Grawitz, 1990 ob cit p 147.

¹⁴²EGG (E.A), 1980. *"Metodologia y Práctica del Desarrollo de la Comunidad*, UUE, 10ª edição, p.45.

A noção de comunidade é pois muito ampla, podendo mesmo ser identificada dentro do sistema educativo enquanto comunidade escolar " os alunos são a comunidade dentro da escola" Rui Canário (1995). Não é contudo dessa comunidade que o nosso estudo trata, uma vez que concordamos com os autores que referem que "o sistema educativo se constitui historicamente em ruptura e contra as comunidades locais, à custa da sua marginalização em relação ao processo educativo"¹⁴³, ou que "a escola regular é que afugenta os garotos".¹⁴⁴ Apoiamos-nos também em Teresa Ambrósio (1995) para quem "a escola está longe de cumprir as funções educativas e formativas nas comunidades, uma vez que não cria competências para o trabalho, não é veículo de uma memória cultural... não é local de convívio, de tempo livre e de trabalho desinteressado, nem mesmo, um espaço de protecção e apoio social"¹⁴⁵. Sem esquecer que embora existam profissionais, políticos e outros actores sociais que têm feito esforços para alterar tal situação "a escola só mudará se terminar a sua hegemonia educativa, face a outras formas de educação" B. Jonson (1994). Ou seja, é preciso considerar a comunidade como outro contexto educativo que poderá, alterar o poder da escola, promovendo assim a educação de todos. Mas para muitos, a educação não escolar é apenas sinónimo de experiência sem fundamento nem regras, e por isso de desvantagens para a construção do ser. Neste sentido, Lerbet 1986, alerta para as desvantagens que uma aprendizagem puramente experienciada, que sem regulação entrópica, caminhará em direcção à neguentropia crescente. Ou seja, para este autor, um mundo sem referências, onde desaparecessem as possibilidades de estruturar as integrações por confrontação com o seu negativo, em lugar de educação, estaria a promover um desenvolvimento paranóico. Também, Teresa de Vasconcelos (1996)¹⁴⁶, considera que o perigo da Animação Infantil e Comunitária (...) é de se instalar como "Animação Infantil e Comunitária", esclarecendo adiante que os meninos que vêm de meios menos estruturados precisam muito de uma instituição estruturante.

Na verdade, não está nunca em causa, para nós, o direito que todas as crianças têm de aceder ao jardim de infância, que como refere Teresa de Vasconcelos (1996) constitui " estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida".

¹⁴³NÓVOA (A), 1992. "Escolas Isoladas em Movimento" Org Rui D'Espiney, Cadernos ICE, 1994, Portugal, Setúbal, p. 16.

¹⁴⁴MONTENEGRO (M), 1994. " Alguns Passos de dança com ciganos", Portugal, Cadernos de Educação de Infância, nº 31, p. 28.

¹⁴⁵AMBRÓSIO (MT), 1994. "Mestrado em Educação e Desenvolvimento", Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Ciências de Educação, gravação autorizada de aula, sala de mestrado.

¹⁴⁶VASCONCELOS (T), 1996, "Entrevista", Lisboa, APEI, cadernos de educação de infância, nº 39, pp 24-31

Para o nosso estudo, o acesso à educação não formal vivida numa comunidade educativa chamada jardim de infância, é motor da educação para a cidadania a que devem ter acesso todas as crianças portuguesas.

Contudo, se no que respeita o jardim de infância, existe um desejo legítimo de o alargar a todas as crianças em idade pré escolar, de modo a que tenham acesso à vivência educativa e estruturante numa "comunidade de pares", no que refere à escola ela é obrigatória, formal, mas em muitos casos não corresponde às necessidades das crianças, afastando-as do seu seio.

Estas considerações, permitem compreender que o nosso campo de investigação apoia-se num conceito amplo de comunidade enquanto espaço de integração social, onde a educação respeitando normas e princípios se torna uma realidade, transponível e adaptável ao contexto formal.

Ou seja, ao contrário do que tem acontecido seriam os contextos não formais como Jardins de Infância, Centros de Actividades de Tempos Livres, Lares, ou outros espaços socio-educativos comunitários que com os seus profissionais, iriam apoiar a mudança da escola, transformando-a na comunidade educativa, onde todas as crianças gostariam de estar.

Para uma melhor compreensão do que afirmámos, relativamente às possibilidades da educação não formal com vista a uma futura integração social e institucional, de um número elevado de crianças e jovens que se afastam da escola, apresentamos alguns princípios inerentes à educação comunitária, retirados do estudo publicado por (Kaipo, 1977) sobre o trabalho na comunidade de Javaskyala, Finlândia.¹⁴⁷

O director da referida comunidade de jovens, apresenta os princípios educativos no âmbito da educação não formal, utilizados desde a década de 70 no lar que coordena.

Partindo do pressuposto que o cidadão de hoje deve ser capaz de tomar as suas responsabilidades num mundo em mutação, considera que a pessoa deve ser educada para tomar parte na mudança cada vez mais rápida da sociedade."¹⁴⁸

Por isso, as crianças desta comunidade, devem decidir e assumir responsabilidade, pelas opções tomadas.

Ao incentivar tal responsabilização, as crianças e jovens, vivem dia a dia a experiência, da perseverança, do realismo, da auto-estima e da solidariedade.

¹⁴⁷KAIPO (K), 1977. "Educação Comunitária como alternativa para os problemas educacionais" Finlândia, Yyaskila. Esta educação teve e tem ainda grande influencia na Escandinavia. Na Finlândia o seu método está a ser experimentado no ensino regular.

¹⁴⁸Ob cit p.40

Tal experiência pode ser uma alternativa realista aos problemas educacionais de hoje.¹⁴⁹

Mas tal só será possível se se respeitarem princípios básicos de educação comunitária, como a igualdade (*todos lutam em comum por um fim comum*), o senso comum (*qualquer acto tem uma base racional*), a abertura e honestidade, a justiça absoluta, a verdade, a integridade física e psicológica, enfim a autonomia de cada um dos seus membros. No caso da comunidade educativa de Javala existem regras entre adultos, crianças e jovens que têm permitido o sucesso educativo.

As regras, aparentemente muito simples são as seguintes:

No que respeita aos adultos:

- definem de pontos de partida,
- impõem exigências e apresentam alternativas,
- supervisionam, e orientam

No que respeita aos jovens:

- procedem a escolhas democráticas
- aprendem a resolver os assuntos de um modo responsável,
- participam nas funções tradicionais dos adultos

No que respeita adultos e jovens:

- Os adultos e os jovens lançam alternativas conjuntas.

O cumprimento das regras e o respeito pelos princípios tem, segundo o mesmo autor, conduzido ao estabelecimento de uma comunidade apoiante do desenvolvimento pessoal de cada educando. Tais princípios têm mesmo sido alargados a outros programas de educação comunitária e não formal como jardins de infância e centros de tempos livres¹⁵⁰, assim como, a situações de ensino formal, ao nível do básico, secundário e universitário. Substituindo os princípios da competição que conduziam à desigualdade e ao afastamento de muitas crianças da escola, pela compreensão e partilha.

¹⁴⁹Ob cit p.40

¹⁵⁰ Adaptando os princípios referidos ao grupo etário (3-6 anos)

CAPITULO III Profissionais de Educação: um caso estudado

O presente capítulo, ao apresentar o trabalho de investigação efectuado em Portugal sobre a profissão "educador de infância" e ao abordar o tema da emergência de um novo tipo de profissional de educação na Dinamarca, permite reflectir sobre a pertinência do estudo, e formular as questões de investigação.

1. Educadores de infância em Portugal.

O problema da competência profissional para o exercício de funções no âmbito da educação não formal e comunitária, encaminhou o nosso trabalho para a releitura da "Mémoire" que terminamos em 1992, no âmbito do DUEPS.

Uma das vertentes do trabalho então efectuado, permitiu identificar raízes sócio históricas da emergência da profissão de educador de infância.

À vertente educar com sentido de alimentar cuidar, vieram juntar-se novos significados como instruir e preparar para¹⁵¹, assim como, socializar.

A detecção do primeiro curso de formação de professoras de ensino infantil em 1923 e o estudo da vida das primeiras profissionais de educação, Ilda Moreira e Irene de Lisboa, permitiu interrogar qual era o grande objectivo da profissão. Ou melhor, qual seria o significado de educar para tais profissionais. Também, as educadoras de infância¹⁵², formadas entre 1954 e 1980 por escolas particulares, ao completar os três anos de curso, eram certificadas pelo ministério da educação, para exercer funções em contexto jardim de infância, com crianças dos três aos seis anos.

Na verdade, pudemos verificar, que existia um sub grupo de educadoras certificadas por duas escolas "Instituto de Educação Infantil" e "Escola de Educadoras de Infância", uma vez que se distinguiu pela actuação, de outro sub-grupo, formado por educadoras da "Escola João de Deus".

¹⁵¹NOTA a consulta à "Mémoire" Éducateur d'enfants au Portugal; profession en construction", permite clarificar tais afirmações, a partir da análise levada a efeito sobre o significado das expressões "educação pré-escolar" "ensino pré-primário" e educação de infância.

¹⁵²NOTA referencia feita no feminino, uma vez que antes da publicação da constituição de republica de 1976, o curso era legalmente vedada aos homens

Enquanto que as primeiras optavam pelo exercício educativo em contextos diversificados, incluindo a comunidade, as últimas trabalhavam preferencialmente em jardins escola¹⁵³ e jardins de infância.

Na verdade, não foi o problema do desemprego que historicamente conduziu as educadoras do sub grupo do IEI e da EEI a optar por um trabalho educativo tão amplo.

O que teria então contribuído para que tivessem actuado desse modo e ainda hoje os educadores de infância, serem solicitados para o fazer, apesar do aparecimento de novos actores qualificados em cursos de animação sociocultural ?

Quanto à primeira parte da questão, foi possível identificar que as escolas de formação e as figuras carismáticas das directoras, tinham influenciado as opções das profissionais desde 1954, até ao período anterior ao desenvolvimento da rede pública da educação pré escolar.

Na verdade, Maria Mayer Ulrich educada na Inglaterra e recebendo uma forte influencia do movimento "acção católica", e Maria Teresa Andrade Santos, assistente social e pertencente ao movimento católico "noelista", impregnaram a formação das alunas, de princípios educativos, éticos e sociais, que ultrapassavam em muito, o conceito de ser "docente" de educação pré-escolar.

Por outro lado, a influencia maçónica, os princípios da revolução francesa¹⁵⁴, e a experiência pedagógica de João de Deus, eram lema desta escola. Por isso, tais princípios veiculados pela figura carismática do seu fundador, através de sua neta, directora da escola, marcavam as alunas que aceitavam ter por função "ensinar os meninos e prepará-los para a escola primária".

Conhecer a vivencia profissional de educadoras formadas nas décadas (50/60/70), que ainda se encontravam em funções profissionais na data das entrevistas, e eram oriundas das escolas referidas em primeiro lugar, permitiu identificar:

¹⁵³ Denominação inicialmente empregue para os estabelecimentos de ensino infantil que seguiam o método de didáctica pré-primária, João de Deus.

¹⁵⁴ Igualdade, liberdade e fraternidade a que a instrução dava aceso

- vinte e cinco contextos de actuação das educadoras de infância
- idades dos "clientes", do nascimento até aos 18 anos

De entre as entrevistadas relembramos uma, que terminou o curso em 1954, e optou logo nesse ano, por exercer a sua profissão, num bairro da periferia de Lisboa de então, o Beato.

A nossa entrevistada, trabalhava com jovens mães e seus bebés, com crianças de idade pré-escolar, escolar e ainda com jovens que encontrava na rua e começaram a ir até ao espaço de actividades. *"Organizar festas, teatros, convívios, passeios foi importante para a implicação de adultos e jovens que passaram a vir ao centro".*

"As outras actividades faziam parte do dia a dia".

Pedir a colaboração do serviço de saúde, do lactário, de mães mais experientes.

Tudo foi aliciante e relativamente fácil." (excertos da entrevista com Isaura, Lisboa, 1990)

Que competências teriam as educadoras do sub-grupo identificado para exercer funções educativas nas comunidades?

Tornar a ler o trabalho, então efectuado, permitiu detectar que para as entrevistadas, o **ser era a base do saber.**

Assim, segundo as entrevistadas, a mudança, a flexibilidade, e a capacidade de escuta tinham permitido que, com criatividade e muita dedicação, tivessem exercido a educação, em contextos tão diversos.

Reconheceram, também que havia lacunas do saber, que lhes dificultaram fundamentar o sua acção, programar, avaliar e difundir, as experiências da sua vida, de educadoras de infância.

Após este trabalho ficámos, mais despertas para detectar, a existência de uma aparente discordância entre o reconhecimento social e legal, a propósito do âmbito desta profissão.

Na verdade, mais do que o legalmente determinado sobre o campo de exercício pré-escolar, as educadoras tinham sido reconhecidas socialmente para exercerem funções muito diversas, no âmbito da educação não formal.

O facto de terem optado livremente pela actuação na comunidade (não existia desemprego nesse período das suas vidas), teve origem na adesão pessoal aos valores veiculados pela escola de formação.

Tal, permitiu construir uma atitude de grupo "métier"¹⁵⁵ comum ao sub-grupo identificado.

Na verdade estas educadoras tinham comportamentos e atitudes de um grupo não profissional.

As lacunas de conhecimento que advinham de uma formação curta: dois anos "teóricos" e um ano de prática, impediam uma participação mais interveniente, quando contactavam com outros grupos de profissionais, embora frequentassem em grande número, acções para a sua formação¹⁵⁶.

Estas educadoras ao terem integrado o conceito de educação num sentido amplo, e assumido uma atitude de escuta que norteou a vivência profissional, conseguiram na prática, dar corpo a uma actuação inovadora, que hoje se pode integrar, no conceito de "educare".

Também, os trabalhos de investigação do Ministério da Educação na Dinamarca, conduziram à emergência uma nova profissão "paedagogue" (educador), após a identificação das competências, para educare.

Em Portugal, o trabalho de investigação que terminámos em 1992, permitiu conhecer campos de actuação, vivências e representações dos actores.

Hoje, porém, a leitura do mesmo trabalho, permite-nos repensar sobre o problema das competências e lacunas, para o exercício educativo não formal e comunitário, que marcou a vida das educadoras que entrevistamos.

2. Paedagogue, um novo tipo de profissional

Em Maio de 1991, o governo Dinamarquês aprovou um novo curso de formação profissional em educação, de nível académico equivalente a licenciatura, com a denominação de "paedagogue".

A aprovação deste novo curso, foi consequência da investigação, produzida pelo gabinete de estudos e investigação do ministério da educação, sobre necessidades educativas futuras, no âmbito da educação não formal e capacidades para exercer estas funções.

Até esse momento, existiam cursos de nível de bacharelato que preparavam profissionais para serem puericultores, educadores de jardim de infância, educadores de ensino especial, animadores socioculturais, entre outros.

¹⁵⁵ Consultar o capítulo profissão. Nele se distinguem os conceitos de grupo profissional e grupo ofício "métier"

¹⁵⁶ SILVA (AB), 1992, ob cit. Mapa anexo, participação em acções de formação, gráfico percentual de categorias profissionais presentes "Simpósio Bebê XXI".

O facto de todos estes profissionais exercerem funções de âmbito educativo e social, possibilitou iniciar uma investigação em que participaram técnicos dos ministérios da educação e solidariedade, representantes de pais, alunos e profissionais.

A referida investigação, permitiu concluir sobre a pertinência de implementar um novo curso, em substituição de todos os outros, fazendo assim emergir uma nova profissão.

Não vamos aqui descrever as etapas da investigação efectuada, podemos no entanto referir que foi um trabalho muito completo, que envolveu os próprios actores, e destinatários da educação¹⁵⁷. Ou seja profissionais, pais e jovens, participaram do estudo que veio a terminar em 1990, ano em que teve início o novo curso de formação profissional .

Este é um curso geral, com a duração de três anos e meio, passou a integrar cursos especializados, em "bornchavepaedagog", "fritidspaedagog" e "socialpaedagog"¹⁵⁸ que deixaram de existir.

O actual curso geral de "paedagogue", dá acesso ao "Royal Danish School of Educational Studies", ou então à "School for advanced Training of Social Paedagog", contudo tal acesso está condicionado, a um percurso profissional de pelo menos 5 anos.

No documento "The Educator Training Programme" publicado pelo Ministério da Educação da Dinamarca, em 1994, pode ler-se que "o nome dinamarquês da profissão paedagogue, deve ser traduzido em inglês por educator (educador) e não pre-school teacher"¹⁵⁹ (docente de educação pré-escolar).

Este curso, forma hoje um único profissional, para exercer, com competência, educação não formal em contextos alargados. Tais funções eram anteriormente exercidas por docentes, animadores e educadores de ensino especial.

A integração de diversas profissões numa só, partiu do pressuposto de que é possível formar profissionais para "educare" em contextos amplos e com grupos etários muito alargados.

O currículo do curso, permite segundo os seus autores, colocar no terreno profissionais preparados para agir, interessados em formar-se, capazes

¹⁵⁷ NOTA dados recolhidos, em conversas com Yutta Jenson, presidente da comissão europeia para a educação pré escolar, enquanto co-ordinator do ICP 3113, Young children, socrates ESE SETÚBAL, Yedish Paedagog Seminar.

¹⁵⁸ ME, 1994, " Educator Trainig Programme", Dinamarca,p.3 (em portugueses trabalho educativo em Jardim de infância, em Tempos Livres em creche e deficientes.

¹⁵⁹Ministry of Éducation, 1994, "The Educator Training Programme" Copenhagen, International relations division, Denmark, p 3

de escutar os outros e adequar os conhecimentos teóricos às circunstâncias, numa atitude de investigação e avaliação do trabalho efectuado.

Dado o numero escasso de anos de experiência, não foi ainda publicado qualquer trabalho de avaliação, que nos referir com rigor, os efeitos da mudança.

Contudo, podemos a partir de testemunhos de estudantes,¹⁶⁰ de professores, e do próprio documento emanado do Ministério, em 1994, afirmar que a mudança apresenta vantagens relativamente à experiência anterior.

As vantagens referidas, dizem respeito à maior facilidade de coordenação e de articulação de serviços no campo da educação não formal.

Na verdade, a investigação que deu origem à emergência de um profissional único, partiu do pressuposto que existiam vantagens na concentração dos serviços de educação não formal, antes dispersos.

A criação de um único curso que desse acesso à profissão de "paedagogue", cuja função é "educare", possibilitou ao ministério da educação assumir a tutela da educação não formal e comunitária, antes dispersa pela solidariedade social, cultura, saúde e educação.

Uma vez estudados os objectivos da educação não formal, papel dos profissionais, e importância destes no desenvolvimento e bem estar das populações; partiu-se do pressuposto que a existência de profissionais especializados por idades, e campos de educação/animação/cuidados especiais, não apresentava vantagens em relação à existência de um profissional único, generalista e especialista em educação.

Por isso se procedeu a um trabalho de investigação e a partir de 1992, emergiram, como se mencionou, os primeiros licenciados em educação não formal, denominados "paedagogue". No decurso de 5 anos da actividade, os "paedagogue" constituíram uma associação, elaboraram um estatuto, e reconhecem a tutela do ministério da educação, mas além disso, são reconhecidos social e juridicamente. O reconhecimento social da profissão, permite ao "paedagogue" ser um profissional solicitado, não existindo desemprego nesta profissão. Mais, do que isso, fomos informados pela professora coordenadora do curso no instituto "Paedagogical Senimarium" que, apesar de ser uma profissão recente o "paedagogue", auferia salários elevados, superiores aos de outros licenciados, como docentes e técnicos de serviço social. São estes, por agora, os indicadores do reconhecimento do paedagogue, enquanto profissional de educação não formal,¹⁶¹ na Dinamarca.

¹⁶⁰ NOTA Temos tido contacto com estudantes finalistas do curso de Paedagogue através do programa ERASMUS, ICP 3113 que coordenamos desde 1991.

¹⁶¹ JENSEN (Y), declarações recolhidas, não gravadas, em Maio de 1994, Trolhattem, Uddevalla, Suécia.

Segundo Yutta Jensen, e no prosseguimento da "conversa" que com ela tivemos, qualquer medida que conduzisse à diminuição da qualidade educativa das crianças e jovens, na Dinamarca, faria cair um governo, sem ser necessário recorrer à greve dos profissionais.

Na verdade, seriam os pais e os cidadãos em geral que tomariam tal atitude, então a aceitação e o reconhecimento social é prova da oportunidade e eficácia da nova profissão.

Ou seja, a actuação em campos muito abrangentes da educação não formal e comunitária, tem sido considerada vantajosa em relação à situação anterior. Pais e empregadores estão satisfeitos e por isso solicitam, e empregam os paedagogues, que vêm assim o seu trabalho reconhecido a nível do estatuto, que vieram alcançar, na Dinamarca.¹⁶²

Podemos afirmar que a educação constitui actualmente, para os Dinamarqueses, "a chave da mudança de atitudes irracionais"¹⁶³ herdadas da industrialização que o capitalismo tem vindo a agravar.

É pela educação em geral, e não apenas pelo ensino e acção social que se previnem exclusões, dependências, e situações de mau estar individual, existentes nas comunidades urbanas.

Da educação faz parte a ecologia, e o contacto com a natureza, a democracia e a participação nas decisões da vida na sociedade, a festa, o jogo a alegria de viver.

Educar, integra também e sempre a prevenção, o tratamento enfim a vertente social do cuidar.

Podemos então dizer que "educare", é o "cimento" que permite ao "paedagogue" exercer funções profissionais em vários contextos e com pessoas de idades que vão "do berço até ao caixão"¹⁶⁴.

3. Educare; da vivencia dos profissionais à identificação do conceito

Recentemente em Inglaterra "educare" é um vocábulo utilizado por autores como Peter Moss e Trisha David, e que começa a ser empregue noutros países, nomeadamente Portugal.

¹⁶²NOTA. Na universidade de Trollhattan Udevalla, Suécia, começa-se a encarar a possibilidade de desenvolver um novo curso de formação em educação não formal, à semelhança do que aconteceu na Dinamarca.

¹⁶³JENSEN(Y), declarações recolhidas, não gravadas, em Maio de 1994, Trollhattem, Uddevalla, Suécia.

¹⁶⁴MOSS (P) and Alan Pence, 1994, "Valuing Quality in Early Childhood Services" New Approaches to defining quality, England, Paul Chapman Publishing Ltd

Na verdade, nem a palavra "education" (educação / ensino) nem a palavra "care" (cuidado), correspondem à acção desenvolvida actualmente nos diversos estabelecimentos ingleses de apoio diurno a crianças, com idade inferior aos oito anos.

Para Lesley Aboot,¹⁶⁵ com quem falámos, a formação continua do pessoal que trabalha com crianças pequenas, deverá integrar as duas vertentes: qualidade dos cuidados e a educação.

Ou melhor os profissionais de educação devem ser competentes para "educare".

Na verdade, em Inglaterra durante anos "education", era suficiente para definir a acção das "pre-school teachers", assim como, por exemplo, saber de leis seria suficiente para ser delegado do ministério público ou curador de menores.

Contudo, a psicologia do desenvolvimento permitiu repensar na importância da prestação de cuidados educativos e possibilitou o prosseguimento de investigações na área da formação de profissionais.

Foi então identificado que "educare", passou a ser um conceito revelador de uma prática comum a diversos campos de actuação em áreas muito diversificadas de atendimento a crianças, jovens e mesmo adultos.

Peter Moss, que segundo Lesley Aboot, considere este termo pouco apropriado "clumsy term", afirma que a reflexão sobre o conceito, permite identificar competências do ser e do saber necessárias à actuação dos diferentes profissionais, que de algum modo trabalham com os mais novos.

Também, a vivência dos educadores de infância em Portugal, lhes permitiu exercer nas comunidades funções educativas muito alargadas, que englobavam a animação, o cuidado, a educação, ou melhor o que hoje se entende por "educare".

Contudo se dentro do grupo se reconheciam tais funções, como integradas no âmbito da profissão, nunca elas foram legalmente reconhecidas.

A dispersão de serviços, apesar do esforço de grupos de trabalho como foi o EPI (comissão interministerial para a educação e protecção infantil, 1978), continuou, perdendo-se assim, o esforço desenvolvido pelos profissionais do terreno.

¹⁶⁵ABBOTT(L), 1995, Principal Lecturer-Early Years- Manchester Metropolitan University

A heterogeneidade¹⁶⁶ do grupo bem como o seu crescimento podem tornar mais difícil a sua coesão interna .

Igualmente a amplitude do conceito de educação e seus objectivos são novos factores de dispersão e discordância interna; sobre o papel dos educadores de infância e objectivo social da função.

Hoje o conceito "educare", aponta para a importância de agir coordenadamente em diversos contextos e reflectir conjuntamente sobre a acção exercida, visto que, educar, cuidar e animar, são inseparáveis.

¹⁶⁶JOBERT(G.), 1985. "La recherche en formation itineraires pour les praticiens", Éducation Permanente 80, pp.129-130, refere: "l'extrême hétérogénéité de ceux qui se rattachent à l'activité de production de formation des adultes" celle ci, tient à la "diversité des appartenances institutionnelles et à la multiplicité des publics et objectifs poursuivis".

CAPITULO IV Objectivos do estudo e questões orientadoras

Neste capítulo identificaremos o problema, o objectivo e localização do estudo, assim como as questões que o orientam.

1. O Problema, objectivo e localização do estudo

O trabalho efectuado em 1992 sobre a emergência da profissão educador de infância¹⁶⁷ em Portugal, permitiu identificar, como já foi referido, um sub-grupo dentro do grupo profissional. As profissionais que integravam tal sub-grupo exerciam a função de "educare"¹⁶⁸ com diversos grupos e em vários

contextos. Na verdade, as educadoras de infância entrevistadas, consideravam-se profissionais de educação não formal. Tais educadoras, identificavam-se pelo conceito alargado de educação, e não pelo contexto ou grupo alvo da sua actuação. Educar para elas era sinónimo de saber pedagogia, de cuidar e de animar, por isso, não existiam momentos ou actividades educativas mais importantes que outras,¹⁶⁹ e ainda pelo mesmo motivo, afirmavam que se educava em qualquer lugar.

Após a revolução de Abril de 1974, o aparecimento de grupos sociais que tomavam nas mãos a construção de respostas educativas, e que contrataram pessoal técnico e indiferenciado, foi abafado pelo aparecimento de outros grupos, maioritariamente ligados a paróquias, que se legalizavam.

Crescia o número de IPSSs e com elas o pressuposto de que os seus profissionais tinham principalmente uma função social "tomar conta de crianças e jovens, na ausência dos pais". Renascia¹⁷⁰ igualmente a rede pública de educação pré escolar, cujas finalidades educativas, foram socialmente confundidas com preparação das crianças para o ensino regular. Ou seja, começava a afirmar-se, dentro do grupo de educadores, que os profissionais, técnicos destes estabelecimentos educavam, enquanto os das outras instituições, cuidavam. Estávamos então entre dois polos identificados, o formal e o não formal. O educar e o tomar conta, esquecendo assim o **educare**.

Neste sentido, e no que respeita a Associação de Profissionais de

¹⁶⁷SILVA(AB), 1992, "Educateur d'Enfants au Portugal"; Profession en Construction, Tours, Universidade François Rabelais.

¹⁶⁸O termo não foi identificado, mas o conceito e os objectivos de actuação eram idênticos aos que ora se apresentam

¹⁶⁹No capítulo IV e como fundamentação do presente trabalho, será apresentado em síntese "o caso dos educadores de infância", extractos do estudo precisamente efectuado

¹⁷⁰Aplicamos o verbo renascer e não nascer, uma vez que o ensino infantil oficial juridicamente implantado na 1ª república portuguesa, nunca ter sido oficialmente extinto, pelo Estado Novo.

Educação de Infância (APEI) por ocasião do seu décimo aniversário, António Nóvoa (1990) fez uma referencia ao papel desta associação, face a uma profissão que se confrontava com um acentuado processo de mudança. Na verdade, António Nóvoa advertia para a situação, "hoje o universo dos educadores de infância é objecto de importantes modificações que podem por em risco, a sua identidade profissional autónoma".¹⁷¹ Propunha então, face ao problema referido, que a associação deveria impedir a descaracterização do grupo profissional de educadores de infância, o que podia ser feito pelo reforço de elementos específicos da cultura profissional.

Na verdade, conhecer elementos relativos à cultura de um sub-grupo de educadores, foi um dos propósitos do trabalho de investigação por nós efectuado em 1992, que temos vindo a referir. Também o nosso passado de educadora de infância, nos serviços de acção social em Almada, nos permitiu conhecer de perto educadores de infância, que pela a sua acção no campo da educação, contribuíam para a inserção de crianças nas famílias, na escola e nas comunidades, ou seja tornavam possível a sua integração em grupos, prevenindo uma hipotética marginalização.

Actualmente, com o crescimento da cidade de Almada aumentam os casos sociais, e desenvolvem-se diversos projectos educativos nas comunidades. Aparecem novos cursos que preparam especificamente para trabalho comunitário. No entanto, diferentes grupos de actores, entre os quais os educadores de infância, continuam a ser seleccionados sem critérios definidos, para exercer trabalho educativo não formal, nos bairros urbanos.

Quem são e que competências têm permitido a tais agentes, continuar a actuar na comunidade, são duas grandes interrogações que norteiam o nosso trabalho.

Podemos agora dizer, que pretendemos com este trabalho identificar, o que é ser profissional de educação não formal e reflectir sobre competências que têm possibilitado a certos profissionais serem socialmente reconhecidos, enquanto educadores, agentes de desenvolvimento, de educação e de transformação social. Ora "actualizando mecanismos de transmissão cultural, que não supõem exclusivamente a reprodução social" (Alves Pinto, 1983), ora contribuindo para a "formação de capacidades, de competências utilizáveis em diferentes situações e que constituem meios cruciais de apropriação cognitiva e prática do mundo". (Augusto Santos Silva, 1990).

O facto de existirem experiências de trabalho comunitário bem

¹⁷¹NÓVOA (A.), 1990. "10 Anos", Lisboa, "Cadernos de Educação de Infância" APEI n. 16, p. 8.

sucedidas, não permite afirmar que, qualquer agente seja capaz evitar a "ghetização assistencialista"¹⁷² ou a "pseudo-educação", má replica de uma escola pouco satisfatória, que apenas ocupa o tempo das crianças e dos jovens.

Cabe então pensar nas competências do profissional, que promova o desenvolvimento comunitário, pela coordenação de meios endógenos e exógenos, apoiando a criação de grupos sociais e a autonomia dos indivíduos, nomeadamente as crianças e os jovens.

2. Questões de investigação

Saber quem são os actores que actualmente exercem funções educativas não formais na cidade de Almada e Setúbal, conhecer quais de entre eles são os profissionais e identificar as competências que, na sua opinião, lhes permite exercer a profissão, é o caminho que conduz à identificação de um novo tipo de profissional; educador comunitário.

A clarificação de conceitos como educação não formal, comunidade e profissão, segundo a teoria interaccionista, permitirá seleccionar, de entre os actores referenciados nos questionário, aqueles que serão identificados como profissionais de educação. Ou seja, os fundamentos teóricos são fundamentais para a selecção e tratamento dos dados recolhidos, mas também, o estudo anteriormente efectuado, a experiência dinamizadora, e a observação que acompanha a nossa própria vivência profissional, são elementos que nos permitem agora, formular as questões de investigação:

1ª Quem são os profissionais que exercem funções educativas não formais nas comunidades urbanas de Almada e Setúbal?

2ª Quais são os critérios adoptados pelas entidades empregadoras para seleccionar /manter estes "agentes" ao seu serviço?

3ª Que imagem constroem os profissionais da sua própria função e competência para o exercício da profissão?

¹⁷²MONTENEGRO (M), 1997, "O CAIC da Bela Vista" in "Educação de Infância e Intervenção Comunitária", Cadernos ICE nº4, p 37.

Com esta investigação, conjugaremos simultaneamente as perspectivas dos empregadores e daqueles que pudemos identificar como profissionais de educação.

Passaremos a descrever na segunda parte, o modo como desenvolvemos a pesquisa e fomos respondendo às questões formuladas.

CONCLUSÃO DA PARTE I

Durante a primeira parte do trabalho, fundamentamos teoricamente a investigação, ao apresentar os conceitos de profissão e educação. O propósito desta apresentação, foi permitir reflectir sobre fenómenos, que estão na génese do aparecimento de situações sociais complexas, que nem a escola nem a família actual, têm conseguido resolver.

O facto de se reconhecer a importância da interacção social na sua dimensão educativa, permitiu encarar diferentes modos de educar, que nas comunidades têm sido postos em prática

Chegamos por isso à apresentação de um conceito de comunidade e ao pressuposto de que a educação não formal, é uma das vias possíveis de reduzir comportamentos de dependência e marginalidade, nas crianças e nos jovens.

Por um lado, em Portugal, têm havido experiências bem sucedidas que permitem acreditar que a educação não formal e comunitária, poderá ser um caminho a percorrer na direcção do desenvolvimento, social e humano, ou mesmo contribuir para a transformação da escola.

Por outro lado, na Dinamarca a emergência de uma única profissão "paedagogue", encoraja-nos a reflectir sobre competências que um novo tipo de profissional deverá ter para actuar na comunidade, em Portugal.

No caso da educação não formal, tal como foi estudado para a educação de infância, agir profissionalmente implica saber educar numa perspectiva interaccionista e construtivista que possibilite actuar, com pessoas de diferentes idades e em diversos contextos.

Mas mais do que saber pedagogia o saber profissional integra a acção, o ideal, a ética, a pesquisa e a racionalização, que de algum modo se articulam coerente e construtivamente"¹⁷³, numa convergência que assenta na integração de projectos pessoal e profissional do individuo.

Ser profissional, implica por isso, conhecimento, capacidade, atitude e comportamento, ou seja ter saberes que se traduzem em competências, para o exercício flexível da profissão.

Podemos assim referir que a formação, a certificação, e o estatuto fazem parte da construção de uma profissão, mas este percurso não é uma soma

¹⁷³ GRAWITZ (M), 1989, ob cit, p. 217. O interaccionismo estuda a influencia reciproca que os pares exercem sobre as respectivas acções quando estão em presença uns dos outros.

de factores e factos, mas uma sequência integrativa de que fazem parte diversos actores em diferentes épocas, e com diferentes papéis sociais.¹⁷⁴

Se os papéis vividos e subjectivos de um grupo são proclamados e reconhecidos pela sociedade e pelo estado, se essa proclamação se traduz numa produção de saberes, formação e pesquisa da parte dos actores, e o reconhecimento se traduz pela certificação e pelo estatuto, então podemos dizer que uma profissão se constituiu .

A teoria interaccionista da profissão ao considerar os actores, os contextos e os clientes na sua construção, permite-nos optar por um percurso de investigação, que consiste em estudar os motivos dos empregadores para contratar os profissionais; identificar o conhecimento , capacidade, atitude e comportamentos dos actores, relativamente à profissão.

Na verdade, a procura de identidade e de autonomia profissional¹⁷⁵ implicam o saber, entendido neste caso, como conteúdo de acção legalmente determinado, proclamado e reconhecido, num dado momento em concordância com as necessidades sociais .

Saber para o profissional de educação não formal torna-se ainda um conceito mais complexo uma vez que se pode questionar sobre o significado de educar na comunidade e ou em comunidade, fora do ensino regular e da família, embora, como tem vindo a ser afirmado, em complementaridade com estes.

O termo "educador" até aqui utilizado pretende significar o profissional cujo saber ultrapassa os conhecimentos a ensinar, tomar conta, animar, formar e que mais do que a soma de tudo, actua profissionalmente, no campo da educação /formação/ trabalho social /prestação de cuidados/animação ; ou melhor em educare nas comunidade urbanas ou em comunidade institucional.

Ou seja para "tal profissional" o saber será um conceito complexo que implica diferentes componentes que se articulam.

- Uma formação intelectual
- Uma aplicação prática
- Uma divulgação do conhecimento produzido.
- Uma adequação de conhecimento e actuação, que permite agir de modo a ser socialmente reconhecido.

¹⁷⁴ O estudo da profissão educador de infância permitiu considerá-la como um ofício institucionalizado.

¹⁷⁵ JOBERT (G.), "Processus de Professionnalisation et production du savoir" 1985, Éducation Permanente 80 pp.125-145.

Em síntese, podemos afirmar que:

O estudo sobre o conceito de profissão, competências profissionais, e educação não formal e comunitária

O trabalho efectuado sobre os educadores de infância,

A emergência de um novo profissional na Europa
assim como

O conhecimento empírico de projectos desenvolvidos em bairros das cidades de Almada e Setúbal; contribuíram para confirmar a percepção que tínhamos sobre a importância de reflectir sobre as competências dos profissionais par exercer função educativa, não formal nas comunidades urbanas em Portugal.

Assim seguimos em frente porque também acreditamos que "para crescermos todos, não pode haver certezas nem saberes absolutos o imprevisto e a determinação deverão ser nossos guias"¹⁷⁶

¹⁷⁶SAMPAIO (D), 1996, "Dois Mundos", Aturem-se uns aos outros, Notícias Magazine, 3 de Novembro, 232, Jornal de Notícias nº 514/115. p.5

PARTE II

Paradigmas de investigação e trabalho de campo

PARTE II Paradigmas de investigação e trabalho de campo

CAPITULO I Investigação em educação

Na primeira parte do nosso trabalho, a apresentação de problemas relacionados a educação e dificuldades da escola e da família para educar, permitiu considerar a oportunidade do tema em estudo. Também a pesquisa que antes efectuamos, sobre educadores de infância em Portugal, e a investigação que conduziu ao aparecimento de um novo profissional de educação na Dinamarca "paedagogue", nos permitiu reflectir sobre "educare", e sua importância social. Por outro lado, a abordagem a conceitos como profissão, autonomia e competência profissional, foram os fundamentos teóricos que possibilitarão inferir sobre as competências que um novo profissional deverá ter para educar na comunidade.

Finalmente, a reflexão que continuámos a fazer tendo como suporte teórico a abordagem interaccionista da profissão sustentou a formulação das questões, que apresentamos no final da primeira parte e que recordamos:

Quem são os profissionais de educação comunitária ?

Que motivos têm os empregadores para a respectiva selecção?

Que competências, na perspectiva dos profissionais, são necessárias para o exercício da profissão ?

Na verdade, ao prosseguirmos um trabalho, considerado piloto (DUEPS, 1992, por apreciação e recomendação do júri),¹⁷⁷ o caminho desta reflexão foi conduzindo a novas questões que foram abordadas e, poderão ser aprofundadas de futuro.

Quanto ao presente, foi nosso propósito ir relacionando conteúdos de natureza teórica, fenómenos sociais, ou abordagens metodológicas com eles interligados. Uma vez que acreditamos que "na mudança paradigmática contemporânea, a abordagem sistémica surge como uma teoria válida de suporte para a investigação, com uma construção teórica bem sustentada, permitindo um novo olhar para as questões que se colocam"(Edgar Morin, 1994).Privilegiaremos por isso,um tratamento global e compreensivo do tema, em que a pertinência se opõe à evidência e o agregativo ao exaustivo.(Le Moigne, 1979).

Assim, pretendemos nesta segunda parte, ir identificando o paradigma adoptado, à luz de marcos da história que têm norteado a investigação em ciências sociais.

¹⁷⁷LERBET (G); PINEAU (G); ALVES-PINTO (C).

Esta tentativa de articulação, tem como objectivo tornar mais clara a leitura do texto, ao mesmo tempo que fundamentamos qual foi a opção metodológica tomada.

Consideramos, por isso que este percurso, conduzirá à identificação do contexto e à descrição das etapas de investigação, na sequência dos objectivos traçados.

Podemos igualmente referir que a apresentação do tema "marcos da investigação", emerge de um estudo por nós efectuado, mas que não cabe integrar neste trabalho, na sua totalidade.

No entanto, a apresentação sumária de tais marcos, fundamenta a opção pela abordagem qualitativa, interactiva¹⁷⁸ e fenomenológica.

1. Marcos da investigação, abordagem cronológica

As questões de investigação em educação têm historicamente sido abordadas segundo perspectivas opostas:

A primeira, modelada sobre as ciências naturais, com aproximação explicativa,

A segunda derivando de estudos humanísticos, com aproximações interpretativas.

Tais perspectivas são ainda hoje questionadas, e possibilitam compreender o modo como a investigação em ciências de educação é actualmente encarada.

Assim, consideramos pertinente que, de uma forma muito abreviada, façamos um percurso cronológico de correntes da investigação que conduziram à emergência do paradigma sistémico¹⁷⁹, e à actual transição, para um novo paradigma científico¹⁸⁰.

O problema da investigação experimental reporta-nos a Augusto Comte (1857) e Stuart Mill que, aplicando o positivismo às ciências sociais e o empirismo à psicologia, estão na origem da transposição do monismo metodológico, aos problemas da educação.

Na verdade, durante as duas primeiras décadas deste século, a tarefa das ciências sociais foi, a "produção de explicações causais, e a predição de

¹⁷⁸ MEAD(GH), 1934 "L'esprit, le soi, et la société", publicação postuma, in M.Grawitz, 1990, ob cit, p 144-145. Mead "opõe-se ao funcionalismo e sobretudo ao esquema mecânico do behaviorismo. Insiste sobre o carácter simbólico das trocas individuais. A análise da interacção implica tomar em consideração as condições em que se efectua a interpretação.

¹⁷⁹ ATLAN (H), 1979 "Entre le cristal et la fumée", essai sur l'organisation du vivant; Paris, ed Seuil. É introduzida a problemática sistémica no funcionamento do ser vivo.

¹⁸⁰ SOUSA SANTOS (B), 1989 "Introdução a uma ciência pós moderna", Porto, ed Afrontamento.

comportamentos futuros"¹⁸¹, tomando como base o estudo dos comportamentos presentes.

Thorndike (1903) defende o método da ciência exacta e o apurado tratamento quantitativo, "o dever principal dos estudantes sérios em teoria da educação (...) é formar o hábito do estudo indutivo e aprender a lógica da matemática" ¹⁸²

Refere também que a ciência é objectiva, explicativa e neutra, não se podendo, por isso, confundir as questões de educação, com moral ou política.

Para Simon (1924) "a educação fundamenta-se na observação e na experimentação"¹⁸³, exigindo o estudo experimental, uma recolha, um tratamento e uma verificação rigorosa de documentos.

Mas seria esta a posição assumida por todos os teóricos da futura "ciência da educação"?

A resposta é negativa, para os críticos do paradigma experimental.

Em 1890, W. James refere-se à educação como a uma "arte prática". Pelo que, nem a experimentação nem a quantificação, eram adequadas ao estudo dos problemas da educação.

Considerava ainda, o mesmo autor, que saber psicologia, não era garante de ser bom professor. Tal circunstância exige do mestre ter o sentido de oportunidade e de ingenuidade, ou mesmo, segundo Húsen, uma qualidade que vai além do saber "ter tacto para a situação concreta"¹⁸⁴.

Também Dilthey no livro "Verstehen vs Erklaren"¹⁸⁵ refere o problema do estabelecimento de relações causais, versus o problema da verdadeira interpretação dos factos em educação.

Na sua obra, defende que o propósito principal das ciências humanas é compreender e não explicar, sendo a explicação uma ferramenta útil à hermenêutica.¹⁸⁶

Na mesma linha de pensamento, Claparède ao analisar a obra de Dilthey refere que ao paradigma positivista se sobrepõe uma abordagem compreensiva e hermenêutica, mais adequada à investigação educacional.

¹⁸¹ GRAWITZ(G) "Léxique des Sciences Sociales", 1989, Paris, Dalloz.

¹⁸² THORNDIKE, 1903, Educational Psychologie, p 164, citado por De Landsheere, A Investigação Experimental em Pedagogia, Lisboa, D. Quixote.

¹⁸³ SIMON, 1924, cit por De Landsheere, 1986, ob cit.

¹⁸⁴ HUSÉN(T) 1989. "Research paradigmas in Education" in " Educational Research Methodology and measurement, an International Handbook, edit by Keeves, Australia, Pergament Press pp 17 a 20, " artefacto cultural reflectindo as noções dominantes de um comportamento científico numa dada comunidade científica".

¹⁸⁵ DILTHEY (W) cit por Armando de Castro, 1986, A causalidade nas ciências sociais uma abordagem epistemológica.in "Metodologia das ciências sociais", p.285, Lisboa, Afrontamento, 7ª edição. "A expressão central da especificidade das ciências sociais, reside no objectivo compreensivo (compreensão), face às ciências da natureza que visam a explicação".

¹⁸⁶ GRAWITZ(M), 1989, define Hermenêutica como " Ciência de interpretação", A Santos Silva, distingue os estudos intensivos, qualitativos, hermenêuticos e interpretativos, "Metodologia das ciências sociais"p.12.

Abordagem a que Wittgenstein chama "novo dualismo"¹⁸⁷ para quem a explicação causal é externa, enquanto a compreensão é interna ao próprio fenómeno.

Robert Park fundador da Escola de Chicago em 1890, é confrontado com o rápido crescimento da população de Chicago. Este fenómeno está na origem das interrogações sobre a relação entre o espaço urbano e os comportamentos dos grupos sociais.

Pela primeira vez, na história da ciência, segundo Grafmeyer (1979) "a cidade é pensada como sociedade, como cultura e, finalmente como estado de espirito"¹⁸⁸.

Park e os seus colaboradores utilizam um tipo de investigação que privilegia o trabalho de terreno e a observação participada. A interacção passa a ser uma perspectiva de análise dos fenómenos sociais, encarados também eles como resultantes de fenómenos de construção complexa.

Com a 2ª grande guerra mundial, os países Europeus confrontam-se com uma travagem a nível da investigação.

Contudo, nos Estados Unidos da América desenvolvem-se estudos alargados (macro), dos quais destacamos o 1º estudo factorial sobre processos cognitivos, orientado por Guilford.

Pode afirmar-se que o desenvolvimento da estatística e da tecnologia ao apoiarem estudos de produtividade, influenciavam a educação. Decroly e Buyse consideraram mesmo a possibilidade de "taylorizar" a instrução. O retorno ao positivismo na educação (em oposição ao movimento da escola nova), faz desenvolver a corrente da pedagogia por objectivos. O neobehaviorismo e o neopositivismo, tornam-se cada vez mais influentes.

O aparecimento da sociologia nos anos 50, possibilitou a concretização de estudos sobre a adolescência, e sobre a influência das assimetrias sociais (grupos marginais, diferentes sexos) no ensino e na aprendizagem.

Pode dizer-se que na primeira parte da década de sessenta, a investigação educacional foi influenciada pela explosão da tecnologia, pelo desenvolvimento de outras ciências, entre elas, a estatística. Na verdade, o desenvolvimento da estatística e a utilização do computador, tiveram uma forte influencia na concretização de estudos alargados.

Foi, no entanto, a nova tecnologia que tornou mais evidentes os limites da análise quantitativa, aplicada às ciências sociais e à educação.

¹⁸⁷ DE LANDSHEERE (G), , 1986. " A Investigação Experimental em Pedagogia", Lisboa, Publicações D Quixote, p 18.

¹⁸⁸GRAFMEYER (J), 1979, in Roux "Initiation à la Sociologie, Paris, Hatier, p 91.

Nos anos 1960, surgem novos questionamentos ao paradigma experimental em educação.

Tais questionamentos têm o seu auge, no movimento estudantil de Maio de 1968, em França. Este foi um marco importante de viragem, uma vez que foi toda a sociedade, incluindo a ciência que lhe servia de suporte e de instrumento, que os estudantes puseram em causa.

Mas se o final dos anos sessenta foi marcado pela contestação à escola e à educação tradicional, na década de setenta é a ciência e o paradigma experimental o alvo de contestação.

Incapaz de compreender exaustivamente o que se passa à sua volta, o homem adopta novas estratégias de compreensão da realidade.

A crise cultural das sociedades industrializadas teve um grande impacto na ciência, ao mesmo tempo que novos métodos e técnicas eram incrementados, não apenas pelos fundos disponíveis, mas pelos conhecimentos nos campos da física, da economia e da sociologia.

Chambell e Cronbach em 1974, retomam individualmente o tema da ineficácia do positivismo e da quantificação na investigação em educação, propondo encontrar soluções alternativas.

Os paradigmas críticos, dialécticos, hermenêuticos e neo-marxistas, foram apontados como alternativa ao paradigma positivista.

As questões da investigação fundamental e da investigação aplicada, denominadas por Suppes e Cronbach como "investigação orientada para conclusões e investigação orientada para decisões"¹⁸⁹, são igualmente repensadas.

Le Moigne apresentou em 1979, quatro preceitos que podem servir de base à compreensão sobre a implicação do trabalho de investigação actual:

Pertinência em oposição a evidência

Globalismo em oposição a analítico

Compreensão teleológica, em oposição a determinismo

Agregatividade por oposição a exaustividade.

Edgar Morin em 1982, alerta para a tomada de consciência da natureza técnica, física, biológica, cultural, social, histórica e política da ciência,¹⁹⁰ e fundamenta o sistemismo na negação de causalidade linear¹⁹¹.

¹⁸⁹ DE LANDSHEERE (G), 1986, "A Investigação Experimental Em Pedagogia", Lisboa, Publicações D Quixote, p.22.

¹⁹⁰ MORIN (E), 1982, "Pour la science", Paris, Le Monde, 7 de Janeiro, p.10

¹⁹¹ MORIN (E), 1984 "Sociologia", Lisboa, Europa América.

Surtem então, na comunidade científica férteis debates epistemológicos animados por Quine, Kuhn que põem em causa a abordagem nomotética, e Popper para o qual "a ciência não pode nunca justificar-se como verdadeira".¹⁹²

Guy Berger (1992) refere que o objecto das ciências de educação é complexo e acrescenta que essa "complexidade radical e primeira é irreduzível a todas as análises parcelares"¹⁹³.

Como se compreende, esta visão entra em confronto com os princípios da ciência moderna, que desvaloriza todas as formas de conhecimento que não se fundem no modelo hipotético dedutivo, identificando as ciências, com a ciência da natureza.

Será então que os problemas estudados pelas ciências sociais são de um tipo diferente dos estudados pelas ciências da natureza, requerendo por isso, tratamentos metodológicos diferentes?

Durkheim, referia que a pretensão de transferir o modelo experimental para as ciências sociais, condena estas, a serem uma "física-social de segunda".

Boaventura Sousa Santos, considera que "a ciência é ... socialmente produzida" e que a produção científica é uma produção social. Adianta também que se o modelo das ciências da natureza, não pode traduzir a complexidade dos fenómenos sociais, o inverso também se verifica.

Na verdade, o reconhecimento do carácter polissistémico da realidade, pode ser a chave da compreensão dos fenómenos actuais.

Teresa Ambrósio, relembra que os contributos epistemológicos de Kuhn, Popper e E.Morin, permitem dar uma "nova visão global sobre as metodologias das ciências sociais"¹⁹⁴, o que, necessariamente, implicará um percurso heurístico¹⁹⁵ de investigação, qualquer que sejam as técnicas utilizadas.

Gaston Pineau ao utilizar a "Recherche Formation en Réseau"¹⁹⁶, apresenta um desenho próprio, em que os modelos de pesquisa de Kuhn, se integram e articulam com a própria formação do indivíduo e do grupo.

Segundo Boaventura Sousa Santos (1989, 1994) vive-se actualmente uma fase de transição para um paradigma científico pós-moderno. Hoje, considera ser possível afirmar que:

¹⁹²POPPER (K), 1992., "Pós-Escrito à Lógica de Descoberta Científica", O Realismo e o Objectivo da Ciência," Lisboa, D. Quixote, Nova Enciclopédia.

¹⁹³BERGER (G), 1992. "A Investigação em educação": Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional, in revista de Psicologia e de Ciências de Educação do Universidade do Porto, Porto 1992, 3/4, pp 23-36.

¹⁹⁴AMBRÓSIO (MT), 1991. "Da Tecnologia Social à Investigação Educativa", Stoer (S), org, "Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa" uma abordagem pluridisciplinar, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Afrontamento, pp 187-203.

¹⁹⁵No sentido de reflexão sistemática sobre os processos. Para M Grawitz, 1989, p. 188, heurístico distingue-se de método pela maior importância dada à actividade intelectual, do que aos meios objectivos para obter um resultado.

¹⁹⁶PINEAU (G), 1986. "Temps et contretemps en formation permanente" Paris, Mesonance, p.161. Sessões de DUEPS, Changy e Tours, 1991.

Todo o conhecimento científico natural é científico social,
Todo o conhecimento é total e local,
Todo o conhecimento é auto conhecimento,
Todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum.

Na verdade, a situação transitória de mudança paradigmática , permite a B Sousa Santos defender uma nova concepção sistémica da realidade, desenvolvendo um novo relacionamento entre o todo e as partes.

1.1. Debate epistemológico sobre investigação educacional

Guy Berger (1992), defende a ideia de que o debate epistemológico em torno da investigação educacional, tem de ser referenciado face às transformações do contexto sócio institucional e às próprias práticas educativas.

Ao referir o seu país, indica que existe uma forte pressão em França para que se produzam conhecimentos no campo da educação.

Ao mesmo tempo que se faz notar uma recusa em aceitar os resultados, quando se trata de trabalhos relativos a práticas sociais.

Um dos cuidados a ter, face à investigação em educação, é pois estar consciente de que as práticas não são independentes do contexto, e que não existem, políticas educacionais neutrais.

Relembra que o facto de existirem hoje, centros de investigação modernos, onde o conhecimento teórico, metodológico e técnico, atinge um nível de qualidade elevado, não pode permitir esquecer o estatuto de independência do investigador, construído ao longo de um século.

Podemos, por fim afirmar que, a multidimensionalidade dos fenómenos sociais e educativos, a sua interdependência face aos contextos e actores implicados, exige ao investigador competências científicas e humanas.

Uma vez que de uma perspectiva de análise objectiva e quantificadora, se passou para a perspectiva da compreensão-qualitativa, subjectivista e holística, ou ainda, para uma abordagem sistémica, baseada numa fenomenologia emergente.

2. Enquadramento do estudo (*opção em termos de paradigma*)

O nosso estudo, pretende como temos vindo a enunciar, identificar os profissionais de educação não formal, conhecer os motivos que levam à contratação e ainda as competências que segundo os entrevistados, lhes têm permitido exercer tais funções.

Mais do que saber o "porque", ou o "quantos", pretendemos reflectir sobre o "como".

Ou seja, se por um lado as respostas dos empregadores permitem conhecer a denominação das categorias dos actores em exercício, permitem-nos inferir, como é que perspectivam o que é ser profissional.

No entanto, para identificar os profissionais de outros trabalhadores, partimos do conceito de profissão, estudado no capítulo I da primeira parte, e nomeadamente na definição de Lalibert (1985).

Para definir profissão este autor atribui importância à "focagem" do saber. É pois a concordância num preciso momento entre "valores e necessidades da sociedade, e os conhecimentos produzidos por um grupo" assim como "o acordo entre a ideologia e o reconhecimento ao estado de um poder de intervenção e das pressões políticas exercidas para obter o poder e controlar a actividade" que torna possível a emergência de uma profissão.¹⁹⁷

Assim, e tendo por base tal conceito, aliado a outras condições para ser profissional como: certificação obtida por uma formação longa, exercício a tempo inteiro, recebimento de salário pelo exercício, estatuto e associação, reconhecemos os profissionais, dos outros actores referidos como tal, pelos empregadores.

Por outro lado, e no que refere às competências para o exercício da educação não formal, os conceitos de competência profissional apresentados, possibilitaram identificar, o que, na perspectiva dos entrevistados, lhes tem permitido, exercer educação não formal, na comunidade urbana.

Assim, podemos dizer que a abordagem interactiva de cariz qualitativo, se inicia com a primeira pergunta formulada aos empregadores. Quem são os profissionais de educação não formal que exercem no serviço/instituição por si coordenada?

No que respeita ao trabalho com os "profissionais do terreno" o conhecimento do percurso que marca a vida profissional, assim como as representações sobre competências e lacunas, para o exercício de educação não

¹⁹⁷LALIBERT (R), 1979, " La professionnalisation des occupations", Critérios 25, 1979, Montreal.

formal, é enquadrado numa abordagem "interpretativa e qualitativa e por assim dizer etnográfica" (T Husén, 1987), da realidade profissional.

O trabalho documental, e o recurso a definições teóricas sobre os conceitos de profissão e competência profissional, são complementares a todo o trabalho de terreno.

Poder-se-á então dizer, que este estudo, além de partir de conhecimentos colhidos numa investigação por nós efectuada sobre a emergência dos educadores de infância em Portugal, se apoia numa fundamentação reflexiva teórica-prática, e numa abordagem fenomenológica¹⁹⁸ nomeadamente no que respeita às comunidades seleccionadas.

Permitimo-nos por isso afirmar, que há uma mudança de objecto da presente investigação de nível intermédio (nem macro, nem micro), procurando-se assim, articular o que se encontra separado.

Através da apreensão de trajectórias individuais e colectivas, encaradas simultaneamente como uma história colectiva e uma história individual.

Na verdade, mais do que uma abordagem macro sobre profissão, pretendemos proceder a uma reordenação de factos sociais e experiências profissionais, que conduziram às entrevistas, e ao estudo de dois casos.

Ou ainda, podemos dizer, que o estudo documental, a observação empírica, o inquérito por questionário, as entrevistas, e as conversas formais e informais, conduziram à selecção de dois casos, que viemos a tratar.

Mas mais do que isso, não pudemos esquecer o contributo da etnometodologia, ao considerar que a acção do investigador é ajudar o actor a clarificar as praticas sociais que são também saberes sobre a sociedade.

Uma vez que, o trabalho documental e de terreno, podem influenciar convicções, sobre o modo de encarar novas necessidades sociais no campo da educação, não formal.

Por isso, podemos dizer que o paradigma utilizado sofre influência da etnometodologia e do interaccionismo simbólico, e tem igualmente por base trabalhos de Weber no campo da sociologia compreensiva.

Por outro lado, a abordagem sistémica dos conceitos educação, e desenvolvimento que servem de suporte à reflexão sobre o que é ser profissional, fazem parte do corpus do trabalho não se podendo desligar do contexto em que decorre a investigação.

Abordagem qualitativa, compreensiva e holística, comporta uma identificação de conceitos, uma exploração de fenómenos, perspectivas e o aprofundamento casos de vida profissional, no campo da educação não formal.

¹⁹⁸ Doutrina filosófica concebida por E Husel, no início do século XX

Face ao que temos vindo a referir, podemos afirmar que o presente trabalho, ante o pluralismo epistemológico, e a transição paradigmática, no campo das ciências sociais, apresenta uma abordagem qualitativa, descritiva, interactiva¹⁹⁹ e fenomenológica²⁰⁰, sendo difícil definir o paradigma em que se enquadra.

Podemos contudo apontar o paradigma sistémico, baseada numa fenomenologia emergente, como aquele que mais se aproxima, para identificar o nosso estudo.

Finalmente e conforme já referido, mais do que analisar pretendemos articular, mais do que explicar pretendemos compreender, reflectir e questionar, sobre um tema novo, no nosso país.

¹⁹⁹ MEAD(GH) (1934) " L'esprit, le soi, et la société, publicação postuma, in M.Grawitz, 1990, ob cit, p 144-145. "opõe-se ao funcionalismo e sobretudo ao esquema mecânico do behaviorismo. Insiste sobre o carácter simbólico das trocas individuais. A análise de interacção implica tomar em consideração as condições que em que se efectua a interpretação" .

²⁰⁰ GRAWITZ (M), 1990, ob cit, p 13, refere fenomenologia como uma doutrina filosófica concebida por E Husserl (1959-1983), para ele "é uma "eidética" ou uma "ciência das essências" que se funda antes de tudo na intuição"

CAPITULO II Contexto do estudo

1. Factos da história recente de Portugal

Apesar do esforço de técnicos e de intelectuais, conforme afirma Teresa Ambrósio (1987), até 25 de Abril de 1974 "a sociedade portuguesa é uma sociedade bloqueada"²⁰¹. Na verdade, no período de ditadura, ao mesmo tempo que se reprimiam valores liberais herdados do passado monárquico e republicano, impunham-se outros, de cariz antidemocrático e colonialista.

Assim, durante trinta e oito anos, Portugal permaneceu voltado de costas para o ocidente, persistindo nos princípios da ruralidade pré-moderna (B Sousa Santos, 1994). Fechado, isolado "orgulhosamente só"²⁰², defendendo o paternalismo na "metrópole" e colonialismo em África.

Com a "revolução dos cravos"²⁰³ a população, sobretudo a que vivia na periferia das grandes cidades, reivindicou não apenas por melhores salários, mas também por habitação, saúde e apoios educativos.

No que respeita ao apoio educativo não formal (entendido no sentido de não ser assumido pela família ou pela escolaridade obrigatória), a revolução vem mostrar que as necessidades de educação, animação e protecção das crianças e jovens estava bem longe de ser satisfatória.

As populações urbanas, organizaram-se então, em comissões (bairro, rua, moradores) porque querem tomar nas suas mãos a solução dessa lacuna.

Como se sabe, uma das vias seguida, foi a ocupação e adaptação de casas, e a consequente criação de estabelecimentos de iniciativa popular; tais como: creches, jardins de infância, centros de ocupação tempos livres²⁰⁴ e parques abertos. Hoje, apenas alguns destes estabelecimentos existem, uma vez que os movimentos que estiveram na sua origem, se legalizaram, constituindo-se em associações particulares de solidariedade social.²⁰⁵

Com efeito, não é demais sublinhar que durante o período que vai de 1974 a 1976 se assistiu a uma forte "descompressão", principalmente nas cidades e nas zonas periféricas de Lisboa, onde movimentações espontâneas emergiam, com vista à resolução de carências sociais e educativas.

²⁰¹ AMBRÓSIO (MT), 1987, "Aspirations Sociales Projects Politiques et Efficience Socio-Culturelle", Thèse pour le Doctorat d'État Es-Lettres et Sciences Humaines (Sciences de L'Éducation), Tours, Université François Rabelais, Direction Georges Lerbet, p.53

²⁰² NOTA Frase utilizada por Salazar e seus seguidores.

²⁰³ NOTA Nome porque é conhecida a revolução militar de Abril de 1974, que depôs o regime ditatorial e implementou a democracia.

²⁰⁴ NOTA "Actualmente denominados Centros de Actividades de Tempos Livres.

²⁰⁵ NOTA "Os estabelecimentos criados por comissões de bairro, ou de pais, que ainda funcionam, são em numero de vinte e são subsidiados pelos centros regionais, autarquias, fundações e empresas.

Para M Braga da Cruz (1994), "a explosão da participação que se verificou ao longo da transição revolucionária, durante o mencionado período, traduziu mais uma súbita descompressão social e política, do que uma consistente mudança de atitudes e comportamentos"²⁰⁶.

Ao passo que para Boaventura Sousa Santos (1994), tudo isso se passou, porque nasceu da revolução uma nova força, a que deu o nome de "novos movimentos sociais"²⁰⁷. Força, que surgiu de imediato, antes de outras forças a que este autor chama "velhos movimentos sociais", nomeadamente partidos políticos e associações sindicais.

Mas enquanto essa onda de movimentos informais surgia como fruto da adaptação espontânea, de uma energia natural com raízes de solidariedade²⁰⁸; a outra, oriunda de forças organizadas, ligadas a movimentos e partidos políticos, que durante quarenta e oito anos de ditadura, se tinham mantido na clandestinidade, veio "abafar", a primeira.

Assim, e ainda segundo Boaventura Sousa Santos (1994) nos últimos vinte anos, os velhos movimentos sociais são em Portugal novos movimentos sociais, e os novos movimentos sociais são pelos outros cooptados, tornando-se, por isso muito fracos e quase inexistentes. Estamos agora mais aptas a entender M. Braga da Cruz, quando revela que a "sindicalização conheceu um surto notável pouco tempo depois do 25 de Abril de 1974 sendo em 1979 a taxa nacional de sindicalização estimada em 86%".²⁰⁹

Assim como, o facto do associativismo e o activismo sociais conhecerem em Portugal, ainda hoje, níveis inferiores aos demais países Europeus, apesar da explosão de movimentos, surgida imediatamente após, a revolução de Abril.

Com efeito, e ainda segundo Braga da Cruz (1994) a percentagem de pessoas que não pertencem a qualquer associação é em Portugal de 64% enquanto na Europa é de 52%.²¹⁰ Tal facto, permite a este investigador pressupor que uma menor percentagem de associativismo está relacionada com o menor desenvolvimento social.

Embora não possamos negar esse dado, pensamos que a leitura de Boaventura Sousa Santos, permite ir um pouco mais longe, nesta matéria. E com este, afirmar que a produtividade social e política dos velhos movimentos sociais, foi suficiente para impedir a sobrevivência de novos movimentos

²⁰⁶ CRUZ (MB) da, 1994 "Participação Social e Política" in Portugal Hoje, p 353.

²⁰⁷ SOUSA SANTOS (B), 1994. obra citada, p 231.

²⁰⁸ NOTA Valor de que tornaremos a falar em referência a: sociedade pós-moderna, educação comunitária, educação não formal, actores sociais, novo tipo de profissional

²⁰⁹ CRUZ (MB) da, 1994. "Participação Social e Política" in Portugal Hoje, p 354

²¹⁰ CRUZ (MB) da, 1994. "Participação Social e Política" in Portugal Hoje, p 354

sociais ou melhor que " em Portugal os partidos políticos nasceram contra os movimentos sociais"²¹¹.

Finalmente, e porque concordamos com este autor, podemos, assim dizer que, a conquista de uma democracia representativa, foi contraditória com alguns aspectos característicos da nossa cultura, reduzindo a participação das iniciativas populares nascentes .

Acresce ainda dizer que a criação em 1989 do conselho económico e social, representa uma nova viragem não só no poder sindical, mas muito especialmente numa mudança de paradigma de equilíbrio de poder.

Na verdade, as forças sociais espontâneas, dão lugar às forças sociais organizadas, frente ao poder.

A concertação social permite que estas forças e o Governo tomem decisões complementares, evitando-se a tomada de posições muito extremadas e as consequentes "crises" de poder .

Estas são, de facto, circunstancias que concorrem para que actualmente em Portugal, nem os partidos políticos, nem as associações profissionais ou sindicais, respondam satisfatoriamente às necessidades específicas das populações nas comunidades, aumentando aparentemente o descontentamento social.

Mas será possível hoje em Portugal, transitar de estádios pré-capitalistas, para uma sociedade pós-moderna?

Para Boaventura Sousa Santos (1994) a sociedade Portuguesa é muito heterogénea, e nela existem . iniciativas locais e movimentos sociais que apontam para a possível satisfação de necessidades "bloqueadas por uma lógica consumista"²¹².

Na verdade, segundo o mesmo autor, coexistem hoje, no nosso país diversos níveis de desenvolvimento, característicos da modernidade, pré-modernidade e pós-modernidade.

Ou seja, existem hoje em Portugal, valores característicos da:

- sociedade pré-moderna baseada na dádiva, no sacrifício, na aceitação, e na ausência de liberdade.
- sociedade moderna, que se subordina ao consumo e se baseia na competição, no lucro, no poder de compra.

²¹¹SOUSASANTOS (B), 1994."Pela Mão de Alice" O Social e o Político na Pós-Modernidade", Porto, Afrontamento, p. 231

²¹²SOUSA SANTOS (B), 1994."Pela Mão de Alice" O Social e o Político na Pós-Modernidade, Porto, Afrontamento, p. 270

Em suma, valores do capitalismo ou da centralização do poder que, segundo Boaventura Sousa Santos, não podem resolver os problemas da sociedade Portuguesa actual.

Sendo um dos países menos industrializado da CEE qual será o futuro de Portugal?

Para Boaventura Sousa Santos (1994), é a própria coexistência de valores, que constitui "o factor mais determinante da nossa especificidade"²¹³ e pode ser fonte de desenvolvimento social. Se, não nos esquecermos, que é contra a uniformidade capitalista, que o pós-modernismo se insurge, ao apontar um caminho para a criação de soluções originais, que podem frutificar pela articulação entre factos anteriores ao modernismo e fenómenos da actualidade.

Sem esquecer que:

a) o desenvolvimento de valores como solidariedade, participação, autonomia e criatividade, implica que se considere a riqueza da comunidade,²¹⁴ que se respeitem as diferenças, que se coordenem esforços, que se inventem recursos, que se dinamizem e transformem estruturas e instituições.

b) a educação não formal ao incluir a animação, e a socialização poderá contribuir para o desenvolvimento de novos ideais de vida, em oposição ao isolamento na comunidade, e à busca de fugas pelo consumo de substâncias que podem conduzir à dependência e à consequente marginalização social.

2. Localização do estudo

Um novo profissional na comunidade poderá ser o "agente" que contribui para a prevenção "de casos sociais".

É este o pressuposto que tem vindo a acompanhar a nossa reflexão e que permitiu iniciar e prosseguir este estudo.

Apresentaremos de seguida os aspectos que permitem dar a entender o porquê da localização da investigação no contexto geográfico da cidade de Almada:

²¹³ SOUSA SANTOS (B), 1994. "Pela Mão de Alice" O Social e o Político na Pós-Modernidade, Porto, Afrontamento, 299.

²¹⁴ EGG (E A), "Metodologia e prática del Desarrollo de la Comunidad, UUE, p. 45

MAPA 5

-> experiência de intervenção comunitária das populações, após Abril de 1974
-> tradição associativa
-> actuação de profissionais na área da educação não formal
-> isolamento, marginalização e exclusão educativa e social de crianças, jovens e adultos na comunidade; nomeadamente em bairros de realojamento definitivo
-> projectos de intervenção comunitária, ligados a diversos tipos de instituições educativas
-> vontade da autarquia em apoiar e dinamizar um maior número de projectos e acções diversas em áreas da educação não formal
-> jovens certificados em educação/animação/serviço social em situação de desemprego
-> necessidade de criar empregos a nível local
-> universidade pública e escola superior de educação particular, como "garantia" de apoio científico ao desenvolvimento de novos estudos
e ainda
-> o próprio conhecimento da zona quer a nível profissional quer pessoal.

Contudo, a necessidade de tornar o estudo mais completo, uma vez que não se pode esquecer que existem instituições, pertencentes aos mesmos serviços (como direcção regional de educação, centro regional de segurança social), motivou que alargássemos a investigação à cidade de Setúbal.

O facto da recolha de dados ser feita em duas cidades, não altera os resultados, antes tornou mais rica a informação.

Finalmente e olhando o futuro, podemos referir que a decisão de localizar o estudo em Almada, pressupôs que existem potencialidades para se criarem novos postos de trabalho em educação não formal e vontade política da autarquia para assumir tais encargos.

A consulta a actas de sessões camarárias, assim como de propostas e objectivos apresentados nos diversos PDM²¹⁵, possibilitou seleccionar Almada como "contexto urbano" que apresenta condições para a curto prazo fazer emergir uma nova profissão.

3. Almada comunidade urbana de periferia. Riqueza a preservar

Muitas nublosas surgem quando se pretende detectar a origem histórica da actual cidade de Almada. Podemos no entanto afirmar que foi povoada no período paleolítico por povos nómadas. No século 1º quando da ocupação

²¹⁵Plano Director Municipal

Romana de Lisboa, é referida como " Pequena povoação situada na margem esquerda do rio".

Na época da ocupação serracena, é descrita como "povoação de 500 habitantes, situada na zona seca do forte ", onde ainda hoje se encontram vestígios do castelo dessa época.

Em 1147, os cruzados conquistam Almada que em virtude da sua situação geográfica se torna importante posto avançadas forças cristãs para penetração no Alentejo.

Em 1335, por carta de D Dinis os habitantes de Almada passam a ter a mesmas liberdades e garantias dos habitantes de Lisboa.

Os antigos povoadores de Almada eram provenientes da Beira Alta, e só posteriormente do Alentejo.

A partir do século XIX, a moléstia "oidium", destruiu colheitas e vinhas, fez com que a agricultura fosse substituída pela indústria e comércio.

Tal conduziu a um aumento de população oriunda de Lisboa, em busca de vantagens que poderiam advir deste tipo de ocupação profissional.

Começa então a ser construída Almada.

Hoje, cidade da margem sul do Tejo, conotada politicamente com a esquerda, tem um traçado urbano que (em estudo por nós efectuado em 1987, sob a direcção do Prof Dr Michael Pereira) nos permitiu identificar as seguintes zonas:

Serviços

Bazar

Convivencial

Estar.

Esta última, localizada na parte velha , onde as unidades de vizinhança permitem o convívio fora das portas enquanto os quintais, miolos de quarteirão, que servem de apoio ao inquilinos de piso térreo, são cada vez menos utilizados.

A rua Capitão Leitão, eixo viário de onde partem outras ruas de Almada velha, foi simultaneamente zona de estar , bazar e convivencial. Nela, nasceram cresceram e continuam vivas, sociedades recreativas como a Academia de Instrução e Recreio Familiar Almadense e a Incrível Almadense.

Na década de sessenta , com a construção da ponte que liga as duas margens do Tejo, a população residente em Almada, cresceu.

Na verdade, já não se vinha procurar emprego, a Almada, antes, adquirir casas a preços mais favoráveis e poder ir trabalhar em Lisboa.

O mapa seguinte dá conta da evolução demográfica das cidades de Almada e Setúbal desde 1940 até 1990:

MAPA 6

DÉCADAS	1940	1950	1960	1970	1980	1990
ALMADA	29.546	43.768	70.968	107.575	147.690	183700
SETÚBAL	49.601	54772	56344	66.099	98.366	177300

Uma outra fonte consultada ²¹⁶, indica-nos que há hoje cerca de 200.000 habitantes em Almada que vivem em bairros, onde antes havia campos de cultura e matas. Refere também que estão previstos para o ano de 2010 um total 281.000 habitantes .

O reforço do peso da população no concelho de Almada , resulta da taxa de crescimento das migrações que em 99% dos casos é formada por pessoas que vêm residir para a cidade (PDM, 1990).

Segundo o plano director municipal, o aumento populacional do concelho deu-se em virtude do crescimento da cidade, que entre 1950 a 1970 viu a população aumentada em 63.868 habitantes. Enquanto que a cidade de Setúbal durante igual período temporal viu a população aumentar de 11.327 habitantes.

Com o aumento demográfico da cidade de Almada cresceram também as zonas dormitório e os bairros de acolhimento definitivo. A duplicação da população residente, entre a década de sessenta e oitenta, tornou necessária a implantação de apoios educativos e sociais em Almada. Logo em Abril de 1974, a população encarregou-se de dar vida ²¹⁷, a instituições que foram dando apoio, a crianças filhos de mães empregadas e ou a casos de carência social. ²¹⁸

Actualmente, os problemas sociais alastram, uma vez que à insuficiência de apoios educativos para os mais novos, se vem juntar a necessidade de criar novas respostas para os jovens a fim de ser contido crescimento de dependências, e consequentes desvios de comportamento.

O Plano Integrado de Almada (PIA), que se estende numa ampla área concentrando 12 mil pessoas²¹⁹, integra bairros sociais, onde existem tais problemas sociais apontados.

²¹⁶CMA, 1996, "Guia Municipal", Almada, Serviços Culturais da Câmara Municipal de Almada.

²¹⁷SILVA (AB), 1987 "Almada cidade de contrastes", trabalho elaborado com orientação do Dr Michael Pereira, ESE M. Ulrich, Pós básico.

²¹⁸NOTA: a consulta a regulamentação interna de instituições educativas para infância, permitem identificar como critérios de selecção o facto da mãe trabalhar fora do lar, a carência económica, e a presença de irmãos a frequentar o estabelecimento

²¹⁹ANTUNES (C), 1996, "Pica-Pau Amarelo", um bairro sem futuro, Expresso, Economia, p 2.

Ao mesmo tempo que noutras zonas de Almada, "os habitantes querem ser do seu tempo, instruir-se acompanhar as mudanças uma vez que consideram o homem centro e base do progresso da humanidade"²²⁰.

Podemos assim identificar Almada como uma cidade rica em contrastes.

Tal riqueza, permite desenvolver com êxito projectos em áreas (da saúde, educação, apoio social). Contudo, estes têm sido insuficientes para se reduzirem significativamente, as condições de vida adversa de populações dos bairros de realojamento definitivo da cidade.

Maria da Luz Cachapa coordenadora do projecto social "Porta Amiga", da (AMI)²²¹ refere-se a carências, dos habitantes dos bairros sociais de Almada, onde as "situações de pobreza interior, tão grave como a exterior, impedem as pessoas de organizar a sua vida"²²².

A mesma técnica faz referencia às crianças que crescem nestes bairros que têm uma forte probabilidade de se tornarem toxicodependentes.

A fonte consultada, indica que às 12 mil pessoas dos bairros do PIA²²³ se juntarão até ao final do ano, cerca de 4 mil famílias oriundas do eis asilo 28 de Maio, das dunas da Costa da Caparica e das abas da Raposeira da Trafaria.

Aos projectos em curso, vem de momento juntar-se, o do rendimento mínimo garantido, que para Fátima Goulão,²²⁴ significa mais do que a prestação pecuniária.

Para esta profissional "a vertente de reinserção social é a área mais importante deste projecto" (...) o que irá implicar uma estreita parceria entre autarquia empresas e serviços locais".

Pela experiência pessoal de actuação nesta zona, podemos afirmar que já vivemos momentos ricos, em que a articulação de serviços foi realidade em Almada, está neste caso o PISACA²²⁵.

Podemos também dizer que vivemos alguns momentos de descoordenação, de "lutas" entre autarquia e/ou serviços, de educação e de solidariedade social, no que respeita a tutelas e coordenação de projectos.

No entanto hoje, pela consulta ao relatório "Almada Ordenar e Desenvolver", 1993, primeiras jornadas sobre o PDM, podemos compreender que a preocupação da autarquia com a educação, nomeadamente a educação não formal e a formação profissional, se sobrepõe à antigas divisões entre serviços.

²²⁰ ALMADA (CM), 1996, "Agenda Cultural", Almada, CMA, Julho e Agosto, p 62

²²¹ ASSISTÊNCIA MÉDICA INTERNACIONAL

²²² ANTUNES (C), 1996, "Pica-Pau Amarelo", um bairro sem futuro, Expresso, Economia, p 2

²²³ Plano Integrado de Almada

²²⁴ Coordenadora da Comissão de Acompanhamento Local do Projecto do rendimento mínimo garantido da Caparica.

²²⁵ Plano Integrado de Serviços e Associações do Concelho de Almada

Refere este documento que 23,1% da população procura o primeiro emprego e 45,5% dos desempregados têm apenas a 4ª classe.

Este indicador aliado, às condições de isolamento das populações de bairros dormitório, assim como o incremento de fenómenos como negligência para com crianças resultante do consumo de produtos alteradores da personalidade (p. e álcool, e drogas) por parte dos adultos e jovens preocupa os autarcas. Igualmente a leitura do referido PDM, permite identificar novas potencialidades do concelho. O facto de existir uma universidade e uma escola superior faz com que os autarcas declarem depositar esperança na investigação como meio importante para se poder olhar os fenómenos educativo-sociais de outro modo, e alterar tudo o que for possível.

O apoio, por parte da autarquia ao desenvolvimento de projectos de intervenção no campo da educação não formal e comunitária, integra-se no âmbito do apoio a crianças, jovens, idosos, e a populações mais carenciada. A formação e criação de novos empregos, são caminhos propostos, assim como o apoio ao movimento associativo juvenil, que começa a dar os primeiros passos com a construção da casa municipal da juventude.

O último PDM propõe que até ao final da década de noventa, se desenvolvam programas de educação não formal, se apoiem bibliotecas, ludotecas e centros de actividades tempos livres.

Acreditamos hoje que a identificação e o diagnóstico de dificuldades levados a cabo pelos intervenientes no PISACA na década de oitenta foi um passo importante para o reconhecimento do muito que há fazer.

A vontade mostrada pela autarquia para investir a nível da educação não formal, enquanto integradora de outros campos como a animação sócio cultural, traduz a sensibilidade para articulação de esforços como via de resolução de problemas no contexto onde decorre o estudo; cidade de Almada.

CAPITULO III Questões Metodológicas

1. Metodologia, métodos, método e técnicas; clarificação de conceitos

Para Schopenhauer a tarefa (do investigador) não é contemplar aquilo que ninguém contemplou, mas meditar como ninguém meditou sobre o que todos temos diante dos olhos.

Tal frase, ajuda-nos a repensar sobre o problema da metodologia e do seu papel, na realização de um trabalho de investigação em ciências sociais e humanas.

Para Almeida e Pinto(1990), metodologia é "a organização critica das práticas de investigação".²²⁶

Segundo Lazarsfeld o estudo do trabalho sociológico, implica a utilização de seis temas, que integram a metodologia sociológica; são eles:

"delimitação de objectivos, clarificação de termos, explicação das técnicas de investigação, relacionamento dessas técnicas, sistematização dos resultados, formalização do raciocínio".²²⁷ (sublinhado nosso)

Todavia, se delimitar objectivos, é ponto de partida para efectuar um trabalho, clarificar os conceitos que o integram, é necessário ao desenvolvimento da pesquisa.

A este propósito, como veremos, urge clarificar o significado conceptual dos vocábulos, metodologia, método, métodos e técnicas, uma vez que existem ambiguidades no seu emprego, não só em Portugal como noutros países. Tal circunstância, conduz a indefinições na língua portuguesa, por influência, de tradução e transposição para a língua, de vocábulos com significado conceptual diverso.

Muitos poderiam ser os exemplos a citar, contudo, mencionamos aquele que respeita o tema deste capítulo.

O recurso à língua inglesa e francesa, permite-nos indicar que os americanos denominam por técnicas ou procedimentos aquilo a que os franceses chamam métodos ou processos. Tais diferenças têm influência no português, uma vez que o conceito de "métodos" se apresenta pouco claro.

Métodos são, ora apontados como processos (à semelhança da língua inglesa) ou técnicas utilizadas na elaboração de uma investigação (à semelhança da língua francesa).

²²⁶ALMEIDA (JF), e J.M. Pinto, 1990. "Investigação nas Ciências Sociais", Lisboa, Presença,

²²⁷ALMEIDA (JF), e J.M. Pinto, 1990. "Investigação nas Ciências Sociais", Lisboa, Presença, p.86

Tais diferenças, exigem a referencia a autores a fim de se clarificar o que no presente trabalho significamos com os métodos.

Para Almeida e Pinto (1990) métodos " são caminhos críticos percorridos por uma formação científica através das múltiplas investigações que foram desembocando em conhecimentos estruturadores da sua matriz teórica".²²⁸(sublinhado nosso)

Tentar classificar os métodos é pois, uma das funções da metodologia.

Várias são as classificações dos métodos :

Mc Kinney sub-dividiu os métodos nas seguintes categorias:

- estatístico, experimental, tipológico, histórico e estudo de caso.

Greenwood distingue três métodos fundamentais:

- experimental, de medida, e de casos.

Grawitz apresenta a seguinte classificação de métodos:

- histórico: descritivo: experimental: correlacional: etnográfico e estudo de caso.

Para Edgar Morin (1984) a concepção dita metodológica liga a ciência, à simplificação lógica.

Podemos então indicar que métodos são conjuntos de procedimentos transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento dos dados.

Apontamos em seguida quais são as diferenças relativas ao campo de incidência dos conceitos de metodologia e de métodos:

- o campo de incidência da metodologia é a organização critica da investigação:

- o campo de incidência dos métodos é constituído pelas técnicas de investigação.

²²⁸ALMEIDA (JF), e J.M. Pinto, 1990. "Investigação nas Ciências Sociais", Lisboa, Presença, p. 85

No que respeita o conceito de método este apresenta também uma noção ambígua, dependendo dos problemas que trata.

Não podemos no entanto esquecer que "a epistemologia e a lógica põem constantemente questões de método"²²⁹.

Ou ainda, que método faz parte do "corpus" da pesquisa, mas não é este que a justifica, sendo por isso, apenas, o instrumento da própria pesquisa.

Segundo E Morin (1984) o verdadeiro papel do método. (sublinhado nosso). será "encontrar no trabalho científico um novo paradigma de complexidade, ligando o que estava disjunto, num caminho heurístico, em que a seriedade da utilização de técnicas, se alia a um processo único de construção".²³⁰

Madeleine Grawitz (1990) identifica método com uma concepção intelectual que coordena um conjunto de operações, e na maior parte dos casos diversas técnicas.

Finalmente, podemos dizer que:

-> método é um conceito complexo que exige um desenvolvimento coerentemente integrado num corpus teórico, numa problemática explícita, e, numa proposta pertinente e útil.

Partindo da definição de método acima apresentada, podemos afirmar à luz dos conceitos referidos, que no nosso estudo :

- o método utilizado para o desenvolvimento da reflexão que nos propusemos fazer, assenta na organização da investigação, que parte da abordagem a temáticas actuais, toma consistência pela fundamentação teórica, e formula as questões de investigação, que conduzem à apresentação e tratamento de dados.

Para o tratamento dos dados foi utilizada a abordagem qualitativa através de técnicas investigação como o inquérito por questionário, e a entrevista.

Passemos agora a identificar o significado de técnicas de investigação.

-> Técnicas de investigação são "o conjunto de procedimentos, bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa"²³¹.

²²⁹PIAGET(J) "Nature et Méthode, in Logique et Connaissance Scientifique, cit por M Grawitz, 1990, ob cit, p.18.

²³⁰MORIN (E),1984. "Sociologia", A sociologia do micro social ao macro planetário, Mem-Martins, Publicações Europa América.

²³¹ALMEIDA (JF), e J.M. Pinto, 1990, "Investigação nas Ciências Sociais", Lisboa, Presença, p. 87

Segundo Madureira e Pinto (1990) "a tentativa de classificação é uma exigência da necessidade de clarificar um conjunto desordenado de instrumentos técnicos disponíveis nas ciências sociais"²³².

Uma das possíveis classificações apresentadas²³³, respeita as duas grandes classes de técnicas: documentais e não documentais.

As técnicas documentais, dividem-se em:

MAPA 7

clássicas e modernas,
e, estas últimas, subdividem-se em:
semântica quantitativa e análise de conteúdo.

As técnicas não documentais, dividem-se em:

MAPA 8

observação participante; experimentação
e
observação não participante.
Encontram-se integradas nesta sub-categoria:
as entrevistas;
os testes e medidas de atitude e opinião,
e os inquéritos por questionário.

Como já referido, podem hoje identificar-se dois grupos de técnicas documentais. As clássicas, que se ligam a uma análise qualitativa e intensiva, e as modernas ligadas aos estudos quantitativos.

A análise histórica e literária, está ligada às técnicas documentais clássicas, que continuam hoje a ser muito utilizadas, pelo recurso à análise de conteúdo.

²³²ALMEIDA (JF), e J.M. Pinto, 1990, "Investigação nas Ciências Sociais", Lisboa, Presença, p. 94

²³³CONSULTAR ALMEIDA (JF), e J.M. Pinto, 1990, "Investigação nas Ciências Sociais", Lisboa, Presença, p. 94

2. Análise de conteúdo

Diversas são as definições de análise de conteúdo:

Para Berelson (1952) " é uma técnica de pesquisa que tem por finalidade interpretar o conteúdo manifesto das comunicações". Para que tal aconteça é preciso proceder a uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa.

Esta definição organizada no principio da década de cinquenta, é hoje ultrapassada.

Segundo M.Grawitz (1989) os autores do "General inquirer", propõem a seguinte definição: análise de conteúdo é "toda a técnica que permite fazer inferências, ao identificar objectiva e sistematicamente as características específicas de uma mensagem."

Na verdade, entre uma e outra definição, verificamos que as exigências relativas a manifesto e quantitativo, são substituídas pela noção de forma e estrutura.

Para L. Bardin (1979), análise de conteúdo consiste num " conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência do conhecimento relativo às condições de produção/recepção destas mensagens".²³⁴

Podemos ainda dizer que, tendo nascido como reacção contra a subjectividade da análise literária e, da necessidade de sistematização imposta pela emergência de uma multiplicidade de comunicações, a análise de conteúdo, impõe-se no inicio da sua aplicação, pela necessidade de quantificar.

Contudo, a quantificação mostrou-se insuficiente para responder às múltiplas questões, levantadas, a partir das análises efectuadas.

Hoje, diversos tipos de análise de conteúdo, integram o campo da investigação em ciências sociais.

De entre eles salientamos :

a)- Análise de exploração ou de verificação.

Existe uma distinção fundamental entre a análise com finalidade de verificar uma hipótese, e outro tipo de análise, cuja finalidade é explorar.

Para efectuar uma análise deste último tipo, parte-se, antes de tudo, da intuição e da experiência.

Na verdade, e embora seja necessária uma sistematização rigorosa, é preciso ter consciência do risco de (em nome de sistematizar) se deixar de fora elementos essenciais , imprevistos antes de iniciar o estudo.

²³⁴BARDIN (L)"Análise de Conteúdo", 1977. Lisboa, Edições 70.

Rigor, flexibilidade, inteligência, intuição e modéstia podem ser indicados como pressupostos, essenciais ao investigador que utiliza a técnica, com finalidade exploratória.

b)- Análise quantitativa e análise qualitativa

Nascida de uma necessidade de tudo quantificar, a análise de conteúdo tinha no início histórico da sua utilização (a partir dos anos trinta) o propósito de afastar de si tudo o que era sujeito a ser interpretado.

Para A.L.George, a única diferença essencial consistia no facto de que a análise qualitativa se fundamenta na "presença ou ausência de uma característica, enquanto que a análise quantitativa procura a frequência de temas, palavras e símbolos."²³⁵

Ao falar nestes dois tipos de análise, importa, focar o que é essencial para os que defendem um ou outro tipo:

Na análise quantitativa o importante é a frequência e o critério.

Na análise qualitativa o importante é o valor, a novidade e o interesse do tema tratado.

Enfim, segundo M Grawitz (1990) toda a análise se situa entre duas possibilidades, mas também entre os dilemas, seguintes:

"adoptar categorias muito finas, que possam dar conta da realidade, mas que a reproduzem de muito perto, segundo lista de temas com um número muito limitado de frequências,

ou

"reagrupar os dados num número muito limitado de categorias, mas sacrificando uma informação talvez essencial, que estará perdida, no final do trabalho".²³⁶

Podemos apenas salientar, que a opção pelo tipo ou tipos de análise a utilizar depende do objectivo do estudo.

Sem esquecer que para M Grawitz(1990) a análise de conteúdo "...tende a converter os materiais brutos em dados que podem ser tratados cientificamente".

Para tal, utiliza-se o recorte ou seja, o estudo em função das ideias, veiculadas e que respeitam o objectivo da pesquisa.

Análise de conteúdo, é uma técnica que permite inferir, após se terem identificado objectiva e sistematicamente os aspectos mais específicos da mensagem.

²³⁵ GEORGE (AL), cit por M. Grawitz, 1990 ob cit, p. 699.

²³⁶ GRAWITZ(M), 1990, ob cit, 699.

Finalmente e referindo apenas a análise de conteúdo qualitativa, esta pode fornecer informações directas, e captar ideologias (geradores semióticos), bem como propor indicações sobre articulação entre os geradores da mensagem e lugares sociais da sua produção.

3. Inquérito por Questionário

Inquérito por questionário, constitui um procedimento técnico utilizado nas ciências sociais e na prática da investigação empírica.

A designação de "inquérito por questionário" permite entender que esta técnica se apoia num conjunto de questões dirigidas aos inquiridos.

Para muitos autores o inquérito por questionário é sinónimo de entrevista. Ou melhor, encarna o mais estruturado e rígido tipo de entrevista, ainda que de um questionário de questões abertas se trate.

Um inquérito por questionário, é uma técnica mais adequada ao estudo extensivo. Contudo a introdução de questões abertas tende a minorar as limitações inerentes a tal estudo, permitindo-lhe servir de suporte a outras técnicas, nomeadamente entrevistas, no prosseguimento de estudos intensivos.

- Planear um questionário, implica:

delimitar os objectivos e definir a amostra, segundo um de dois tipos de técnicas; aleatória ou probabilística, e, não probabilística. Inclui-se neste último caso a amostra intencional.

- Preparar o instrumento de recolha de dados, implica:

efectuar um projecto de questionário que será pré-testado, de forma a aferir sobre a pertinência das questões, e ainda reflectir sobre o tipo de linguagem utilizada, de modo a ser compreendida pelos inquiridos:

- Reflectir sobre o aspecto gráfico, o tamanho do questionário, a explicitação dos objectivos, o envio e devolução dos questionários tudo deverá ser bem ponderado, antes de se iniciar o trabalho de terreno;

- Analisar os resultados, apurar a informação, e concluir.

Finalmente poder-se-á proceder à elaboração de um relatório de inquérito.

4. Entrevista

Entrevista , vocábulo traduzido em francês por " interview e entretien", reveste no primeiro caso, o aspecto jornalístico e no segundo, o carácter confidencial e rigoroso da investigação.

Podemos definir entrevista como:

"Procedimento de investigação científica, que utiliza um processo de comunicação verbal, para colher informações, relacionadas com a finalidade fixada"²³⁷.

Podemos também, de um modo muito sintético, classificar as entrevistas em directivas ou extensivas, não directivas ou intensivas , e ainda directas ou indirectas.

Contudo, podemos ainda encontrar uma combinação de diversos tipos de entrevista, uma vez que cada técnica particular se adapta à natureza da informação que tem por fim pesquisar. E que é preciso ter consciência que se apreenderá apenas alguns aspectos da realidade.

Por isso, as entrevistas semi-directivas, ou semi-estruturadas, são utilizadas em trabalhos de investigação que paralelamente à recolha de informações, pretendam conhecer percursos de vida, motivações, atitudes, e representações dos entrevistados, sobre o problema em estudo.

Entrevista semi-directiva, segundo Poirier (1989), integra questões de vários tipos, permitindo identificar "a singularidade da vida de uma pessoa, ... numa perspectiva que revela o vivido social"²³⁸. Por isso o guião tem uma função de enquadramento, e o papel do entrevistador, será o de um facilitador de comunicação.

Iniciar por um convite à explicitação de factos da vida do entrevistado, proceder a reformulações, de modo a que muitas das questões venham a ser naturalmente respondidas, são aspectos a considerar no desenvolvimento de tais entrevistas.

Assim , a entrevista terá de ser preparada, e testada, antes de iniciar o trabalho de terreno.

Por ter sido este o tipo de entrevista utilizado na presente investigação, abordaremos no capítulo seguinte o modo de procedimento de aplicação deste tipo de técnica .

²³⁷GRAWITZ(M), 1990, ob cit, p. 742.

²³⁸ POIRIER (J) Clapier - Valladon; et Raybaut, 1989. "Les récits de vie: théorie et pratique; PUF, Paris.

5. Estudo de caso

L Stenhouse (1988), no artigo denominado "Case Study Methods"²³⁹ refere-se a diferentes tipos de estudos de caso.

São eles, estudo etnográfico, avaliativo, educacional, e de investigação acção.

Segundo Greenwood²⁴⁰, qualquer que seja o campo a que se aplique, três aspectos caracterizam o estudo de casos:

Intensidade,
flexibilidade,
heterogeneidade.

Intensidade tem a ver com a amplitude e multiplicidade de facetas a explorar, na análise da unidade de investigação, e igualmente, com a profundidade do estudo, ou seja, a vertente histórica dessa mesma unidade.

Flexibilidade traduzida por uma ampla selecção de dados e utilização de técnicas disponíveis.

Heterogeneidade proveniente da quantidade e diversidade, de material recolhido, resultante de diferentes níveis de análise e utilização das diferentes técnicas.

O estudo de caso baseia-se na análise de documentos, em observações e entrevistas, podendo também integrar dados retirados de inquéritos.

Hoje, o debate sobre a validade do estudo de caso, está vivo, entre a comunidade científica. Mas, enquanto prossegue tal debate, assistimos, à dignificação do valor da singularidade e ao reconhecimento da importância das contribuições qualitativas, na investigação empírica.

Por isso, Ferraroti (1979), a propósito da análise biográfica, e da sua contribuição para o desenvolvimento da ciência, refere o seguinte:

" se todo o individuo é uma reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual"²⁴¹.

²³⁹STENHOUSE (L), 1988. in " Educational Research Methodology, and Measurement" an international handbook, Sydney, Pergamon Press, edit John P Keeves.

²⁴⁰GREENWOOD, cit por Almeida (JF), e J.M. Pinto, 1990, ob cit, p 87.

²⁴¹FERRAROTI (1979) in DOMINICÉ (P), 1988 B " A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos; in o "Método auto-biográfico" e a formação", D.R.H. Lisboa, Ministério da Saúde.

6. Percurso metodológico adoptado

As etapas de um trabalho de pesquisa interligam-se desde a ideia inicial, à construção do objecto,²⁴² e ao tratamento dos dados .

Na verdade, é na fase de construção que se determinam as técnicas que permitem apreender "o objecto" de investigação.

Muitas vezes acontece, nomeadamente em estudos que abordem temáticas ainda pouco tratadas, que se opte por um trabalho exploratório.

A opção por uma abordagem qualitativa, na procura de uma explicação, que poderá ser mais aprofundada, mais quantificada, ou simplesmente reequacionada, foi tomada de imediato.

Ou seja, logo na fase inicial do estudo a novidade e o interesse do tema a tratar apontava para um tratamento mais heterogéneo, flexível e intensivo, versus um rigoroso controle de variáveis. Igualmente a novidade do tema apoiou a nossa decisão em prosseguir com uma abordagem fenomenológica, qualitativa, e localizada num contexto geográfico específico.

E, se é certo que partíamos de um trabalho anterior, não esqueçamos que a nossa intuição nos podia dar indicadores sobre dificuldades sociais que a escola não resolve, assim como sobre a actuação de agentes educativos na comunidade, que têm vindo a atenuar tais dificuldades.

Por isso começamos por reler o nosso anterior trabalho, e tornamos a ver o que se passava no terreno. Estas foram duas abordagens complementares que serviram de ponto de partida, para a recolha e organização dos fundamentos teóricos que vieram apoiar a investigação, e permitiram seleccionar a amostra.

Assim, identificado o contexto, e o problema, socorremo-nos de duas técnicas de recolha de dados no terreno, o questionário e a entrevista semi-directiva.

Reflectir sobre educação não formal e comunitária, conduziria à identificação de serviços e instituições educativas. A partir daí propunhamos identificar os profissionais e de entre eles, seleccionar dois casos a estudar.

Finalmente, as conversas formais com investigadores²⁴³ de outros países (Dinamarca Suécia e Inglaterra) ajudaram-nos a concluir sobre a pertinência, actualidade, e interesse do tema tratado.

²⁴²GRAWITZ (M) "Méthodes des sciences sociales" 1990. "Étapes Comunes", Paris, Dalloz, huitième édition; p.628 "construction de l'object ... c'est ici qu'interviennent les techniques qui permettront d'appréhender l'object, le découper, peut être le mesurer.

²⁴³YUTTA Jensen, BENGT Johnson, LESLEY Abbot

O mapa seguinte, mostra em síntese, as etapas percorridas ao nível metodológico ²⁴⁴ para a concretização deste trabalho.

MAPA 9

Identificar o problema
Fundamentar conceitos e articular com problemas da sociedade actual
Formular as questões
Elaborar o instrumento
Seleccionar a amostra
Enviar os inquéritos
Proceder ao primeiro tratamento de dados. <i>Tratamento que permitiu, utilizar uma nova técnica</i> (entrevista), após:
Elaborar o guião
Seleccionar a amostra
Efectuar entrevistas exploratórias
Analisar dois casos.

Finalmente as treze entrevistas efectuadas num total de dois estudos, sobre profissionais em educação não formal, os inquéritos por questionário, o trabalho documental, as observações empíricas, as conversas formais e informais, permitiram efectuar um trabalho exploratório, de reflexão, e de aprofundamento sobre as competências dos profissionais de educação não formal.

Podemos então dizer que o recurso a uma multiplicidade de técnicas e materiais, que integram a exploração e a análise intensiva permitiram denominar a pesquisa de estudo de caso.

²⁴⁴Nota " a primeira etapa de um trabalho exploratório é a descrição dos procedimentos"

CAPITULO IV Descrição do trabalho desenvolvido

Não será demais referir que utilizamos modos de investigação diversos. A observação empírica de actores em exercício de funções educativas, fora do contexto escolar em Almada e Setúbal, assim como a investigação, por nós efectuada e acima referida constituíram o ponto de partida, essencial ao prosseguimento do trabalho.

Os contactos formais e informais com instituições e serviços ligados a problemáticas como educação e trabalho social, o recurso a documentos legais, relativos a quadros de pessoal, ou currículos de formação profissional emanados de ministérios da educação e emprego e solidariedade social, assim como os inquéritos por questionário, enviados aos empregadores foram percurso necessário à concretização das entrevistas e estudo de casos.

Para tornar mais claro o que temos vindo a referir sobre o trabalho desenvolvido apresentamos os passos da investigação que se dividiu numa fase preliminar e duas grandes fases:

Trabalho documental

Trabalho de campo (dividido em três sub-fases)

1. Fase preliminar. Da vivencia profissional às questões de partida

É neste momento importante, recordar dois aspectos anteriores ao inicio desta pesquisa. São eles:

- experiência profissional, no terreno, desde 1972 até 1995;
- investigação desenvolvida em 1990 /1992 "Éducateur d'enfants au Portugal, profession en construction".

O que ficamos a saber nesta "pré - fase":

O trabalho no terreno e a investigação efectuada, permitiram identificar fenómenos sociais que enumeramos:

1974-1976 emergência de movimentos populares em Almada. Constituição de comissões de moradores, de bairro que "tomaram em mãos" a solução do problema da carência de respostas educativas para crianças e jovens, no concelho.

1978-constituição do grupo interministerial EPI (educação e protecção infantil), cujo objectivo foi articular esforços e definir situações, na área da educação da infância e juventude (de âmbito não formal).

1979-constituição de grupos de serviços e instituições a nível local, a fim de coordenar e "pôr cobro" a situações ocorridas a partir da movimentação popular.

1980-criação do centro regional de segurança social de setúbal. Adopção de uma política de subsídios que conduziu ao encerramento de parte dos estabelecimentos populares recém criados.

1981- descoordenação entre serviços e profissionais de educação. O conceito de educar torna a escola mais fechada. A independencia das IPSSs, permite identificar com guarda de crianças, a sua principal finalidade.

1982- aumento de estabelecimentos com fins lucrativos, ou mesmo de respostas "clandestinas", para educação da infância e juventude.

1987- desenvolvimento de projectos de intervenção a nível local, com a finalidade de reduzir situações como insucesso escolar, maus-tratos, negligências e outras situações de risco vividas por crianças e jovens.²⁺⁵

Estes são alguns pontos que recordamos, porque sabemos que todo o trabalho anterior a este estudo permitiu:

- identificar situações educativas e factos sociais da actualidade.
- conhecer a actividade de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito da educação comunitária no Portugal urbano.
- elaborar as questões de partida, que orientam o presente trabalho
- seleccionar o contexto

2. Primeira fase da pesquisa. Os documentos. Da recolha à utilização da informação

Segundo Madeleine Grawitz (1990), a utilização de técnicas documentais em sociologia, é relativamente recente.

O seu aproveitamento, apresenta vantagens, uma vez que a recolha de dados se apoia em materiais objectivos.

Na verdade, enquanto que os indivíduos questionados podem hoje responder de uma maneira às questões e depois de outra, os documentos particulares ou oficiais, nomeadamente, trabalhos de investigação, relatórios e

²⁴⁵ PROJECTO ECO, desenvolvido no Seixal teve inicio em 1987 e prolongou-se até 1990. A vivencia desta experiencia de trabalho, enquanto membro da equipa regional, é igualmente importante para o prosseguimento do actual estudo.

diplomas legais, são importantes, servindo de base ou de complemento às técnicas de trabalho de terreno.

Um dos primeiros cuidados a ter na selecção dos textos refere-se às fontes e sua autenticidade, à veracidade da interpretação e à realidade dos factos.

Com base nesta convicção, utilizamos os livros de preferência na língua de origem, artigos de revistas especializadas, diplomas e documentos legais, preferencialmente a notícias veiculadas pela comunicação social, embora a esta tenhamos por vezes, recorrido .

A pesquisa documental, não permitiu detectar nenhum trabalho efectuado em Portugal, sobre o tema proposto.

A partir deste trabalho exploratório, procedemos à recolha de documentos como relatórios (PISACA, EPI), projectos (PDM da CMA), notícias veiculadas pela comunicação social (Cadernos do Expresso e DN), revistas especializadas (APEI, Ministério da justiça e Ministério do trabalho) currículos de cursos de formação profissional (Instituto Jean Piaget e ESE de Setúbal) diplomas legais (Diários da República) assim como da bibliografia indicada.

A Portaria de Regulamentação do Trabalho, das instituições particulares de solidariedade social²⁴⁶, foi um documento muito referido, em virtude da sua actualidade e importância para identificação legal dos profissionais. A consulta aos dossiers existentes no Instituto da juventude em Setúbal e Centro de Emprego em Almada foram também de grande utilidade.

Para a pré-análise do inquérito por questionário, recorremos aos documentos já mencionados a fim de verificar a existência de concordâncias entre o estabelecido e o vivido pelos profissionais nas comunidades urbanas de Almada e Setúbal.

Finalmente com uma nova leitura , da dissertação "Éducateur d'enfants au Portugal" e a consulta ao documento (Educator Training Programme, 1994) se concluiu esta fase da investigação dando acesso ao trabalho de campo.

2.1. Primeiros resultados

A consulta de material tão heterogéneo, possibilitou ter uma visão alargada de problemas existentes. O primeiro respeita a dispersão, dos serviços intervenientes. Um dos indicadores da referida descoordenação respeita as diversas denominação atribuídas aos profissionais. Na verdade, em certos casos,

²⁴⁶PORTUGAL, Boletim Trabalho e Emprego, 1ª série, nº15, 22/4/96

como veremos, nem a linguagem comum, nem os nomes que constam nos quadros de pessoal, são coincidentes com identificação, profissional legal.

Outros tipos de discordâncias respeitam os objectivos de formação, a admissão e os papéis exercidos pelos profissionais.

Conhecer que tipos de profissionais exercem funções na área da educação não formal, partiu do conhecimento empírico da zona. Deste, passamos à consulta dos documentos e finalmente à recolha de dados dos inquéritos.

Foram identificadas pelos documentos legais, 21 categorias profissionais de acção directa, a prestar serviço em instituições oficiais e particulares de educação não formal.

A consulta do mapa 10 permite conhecer quais foram as categorias identificadas. Ou seja quem são os profissionais que exercem funções no campo da educação não formal, segundo os documentos legais.

MAPA 10

CATEGORIAS IDENTIFICADAS
DOCUMENTOS PRT ; CRSS
1 AJUDANTE DE OCUPAÇÃO
2 PERFEITO
3 AGENTE DE EDUCAÇÃO FAMILIAR
4 AJUDANTE DE ESTABELECIMENTO DE APOIO A CRIANÇAS DEFICIENTES
5 AJUDANTE DE LAR E CENTRO DE DIA
6 TÉCNICO AUXILIAR DE SERVIÇO SOCIAL
7 FORMADOR
8 MÉDICO
9 AJUDANTE DE CRECHE E J. INF (CRSS)
10 AJUDANTE DE ACÇÃO EDUCATIVA
11 AMA LEGALIZADA (CRSS)
12 ANIMADOR CULTURAL
13 TÉCNICO DE SERVIÇO SOCIAL
14 AUXILIAR DE EDUCAÇÃO
15 EDUCADOR DE INFÂNCIA
16 TÉCNICO DE ATL
17 MONITOR
18 PROFESSOR
19 PSICÓLOGO
20 VIGILANTE
21 TÉCNICO PERCEPTOR

A leitura do quadro 10 indicou de imediato, a necessidade de posteriormente se proceder a um estudo comparativo, entre as categorias legalmente existentes e aquelas que forem identificadas pelos empregadores em resposta aos inquéritos.

3. Segunda fase da pesquisa. O trabalho de terreno.

O trabalho de campo foi efectuado em três sub-fases:

Na 1ª sub-fase, a que demos o nome de trabalho exploratório, procedeu-se à inventariação dos serviços e instituições, com actividade no âmbito da educação não formal, localizadas nas comunidades de Almada e Setúbal.

Para este fim, procedeu-se à observação no terreno, desenvolveram-se conversas com responsáveis de serviços, pais, profissionais, e moradores nas comunidades.

Elaborada uma lista exhaustiva procedeu-se à classificação das instituições por "tipo", o que permitiu elaborar a lista definitiva, a quem iriam ser enviados os questionários. Ou seja:

->Serviços de tutela:

Foram contactados todos os identificados (como responsáveis pelo desenvolvimento de actividades, e ou projectos de âmbito educativo não formal)

->Estabelecimentos e instituições locais.

A selecção de cada instituição "tipo" a contactar, dentro da respectiva categoria, foi aleatória.

Para melhor esclarecimento, indicamos que:

serviço foi considerado todo o organismo central que tutela um determinado número de instituições, e projectos de intervenção educativa, não escolar.

instituição foi considerado todo o estabelecimento legalmente reconhecido para exercer no terreno, actividades e projectos educativos fora do contexto escolar.

Esclarecemos ainda que em virtude de existirem ambiguidades relativas ao contexto jardim de infância, por este se poder integrar no âmbito da educação formal e ou não formal (dadas as características do tipo de educação que promove e a integração no sistema educativo Português pela Lei de Bases do sistema educativo, 1986), não foi enviado qualquer questionário ao tipo (rede pública), instituições que integravam (em 1995), apenas tal valência.

Na segunda sub-fase, do trabalho de campo procedeu-se à caracterização dos actores, e à identificação dos profissionais, a partir do tratamento dos resultados dos inquéritos. Assim como, a uma análise comparativa de dados obtidos, pelo estudo dos documentos e respostas aos questionários.

Nesta sub-fase pretendeu-se seleccionar as categorias profissionais a conhecer, e identificar quais as motivações dos empregadores para preferir tais categorias.

Na terceira sub-fase, procedeu-se ao estudo de dois casos, de profissionais de educação a exercer funções de carácter não formal na comunidade.

Para este fim utilizou-se a entrevista.

3.1.Novos resultados.Identificação de serviços e instituições tipo

A partir do trabalho de recolha e tratamento de dados foi possível organizar o mapa 11. Deste mapa constam a globalidade dos "estabelecimentos" a quem foram enviados os questionários.

MAPA 11

<u>LISTA DE SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO ALMADA E SETUBAL</u>	
(a quem foram enviados inquéritos por questionário)	
SIT 1	Associação de Iniciativas Populares
SIT 2	Associação cultural
SIT 3	Associação Cristã da Mocidade
SIT 4	Autarquia
SIT 5	Centro Paroquial
SIT 6	Centro Regional S.S
SIT 7	Direcção Regional ME
SIT 8	Empresa
SIT 9	Instituição Particular de Bem Estar Social
SIT 10	Comissão de moradores
SIT 11	Instituição Particular (diocese)
SIT 12	Estabelecimento Particular lucrativo
SIT 13	Instituição oficial do MESS
SIT 14	Instituto da Juventude
SIT 15	Misericórdia.

Podemos referir que a nossa pesquisa integrou no seu universo 8 serviços a que correspondem 33 instituições.

Contactou ainda de modo directo 7 instituições tipo

Foram, assim ao todo contactados por via directa, ou através dos respectivos serviços, num total de 40 instituições reconhecidas em Almada e Setúbal, o que corresponde aos 15 SITs identificados nos mapas apresentados.

Como já referido, uma das técnicas utilizadas no desenvolvimento deste trabalho foi o inquérito por questionário:

Podemos assim identificar os objectivos da utilização desta técnica de investigação:

MAPA 12 "OBJECTIVOS DO QUESTIONÁRIO"

A. Colher dados junto de entidades patronais e serviços de tutela sobre:
->educação não formal; como é entendida, que grupos etários abrange, em que contextos se desenvolve e que campos de actuação comporta;
->profissionais de educação não formal quem são, o que fazem, que características apresentam, porque motivos são contratados;
B. Identificar categorias profissionais que exercem um leque amplo de funções, num maior número instituições tipo.
C. Detectar a existência de categorias reconhecidas, pelas capacidades e atitudes a nível do Saber e do Ser.²⁴⁷

O instrumento foi construído de modo a poder ser facilmente preenchido, e prestar as informações consideradas necessárias sobre cada categoria profissional em exercício na respectiva instituição tipo contactada, e serviço de tutela.

Na verdade mais do que saber quantos profissionais , ou a quantos de entre cada categoria se referia a resposta, pretendia-se conhecer na generalidade quem eram, onde prestavam serviço, o que faziam na sua globalidade, que tipo ou tipos de preparação tinham para exercer o trabalho, se tinham ou não autonomia no exercício, a que grupos etários dirigiam a sua actuação, e finalmente que motivos levavam à sua contratação

Assim, cada impresso respeitava a cada categoria profissional.

Identificada a categoria eram levantadas questões relativas a:

onde, o que ; para quem; como e porque exercem tal "profissão".

Ou seja, os inquiridos eram convidados a sublinhar o que consideravam correcto para cada categoria profissional ao seu serviço. Por isso, diversas opções eram apontadas, podendo ainda ser referidas "outras" , para cada caso, não mencionado no questionário.

²⁴⁷ Apoiamo-nos para a identificação desta categoria de análise, nos fundamentos teóricos inerentes ao conceito de profissão e competência profissional.

Identificados os serviços e instituições, tutelares de valências e ou promotores de projectos, no campo educativo/social/cultural de Setúbal e Almada, enviámos os questionários acompanhados de uma carta explicativa (consultar anexo).

Pretendia-se que o preenchimento dos inquéritos obedecesse ao seguinte critério:

- uma folha frente e verso, por cada categoria profissional em exercício, em cada instituição contactada.

- uma folha frente e verso, por cada categoria profissional em exercício na totalidade das instituições dependentes de cada serviço contactado.

Pedia-se, ainda que o inquérito fosse preenchido pelo gestor do serviço de tutela, no primeiro caso.

No segundo, o preenchimento devia ser feito pelo coordenador/director da instituição.

Após a identificação dos 15 (serviços e instituições tipo) SIT, acima mencionados, foram enviados inquéritos, pelo correio, e foi efectuado posterior contacto telefónico.

O número total de exemplares enviados, a 16 sedes dos SIT identificados, foi 128 ou seja, oito exemplares por cada sede.

De entre os 15 tipos de entidades inquiridas, todos responderam ao inquérito.

De referir que no que respeita o SIT 4 (autarquia) foram contactadas duas autarquias mas apenas obtivemos resposta de uma delas. Ou seja, das 16 sedes contactadas, 15 responderam. A ausência de resposta de uma delas (câmara municipal de setúbal) contudo, não veio alterar a situação relativamente à participação de todos os tipos de serviços e categorias de instituições contactados.

Pensamos que a grande participação de respostas se deveu ao seguinte:

- Incentivo à participação e prestação de esclarecimentos (depois da recepção dos inquéritos pelo correio, efectuaram-se contactos telefónicos de modo a incentivar à participação e esclarecer dúvidas, relativas ao preenchimento por categoria profissional, ou seja, a um exemplar corresponder uma categoria, profissional a actuar em cada serviço, e ou instituição contactada):

- Facilidade de preenchimento

- Envio de diversos exemplares, possibilidade de efectuar fotocópias

- Garantia de confidencialidade (os originais não viriam a ser divulgados, apenas o tratamento global dos dados, a partir dos inquéritos recebidos).

4.1. Resultados do tratamento do questionário

O tratamento dos inquéritos percorreu as seguintes fases:

- Ordenação dos inquéritos por categoria profissional;
- Construção de grelha de análise para tratamento de dados por categoria
- Identificação do número de respostas relativamente a cada categoria;
- Selecção de dados provenientes de cada inquérito, em resposta à questões o que fazem, como fazem, para quem fazem, como fazem., porque fazem;
- Identificação de discordâncias entre as respostas e objectivos/definições de ordem legal integradas nos documentos atrás referenciados;
- Identificação dos profissionais/ versus "profanos";
- Identificação de profissionais autónomos que são referidos por um maior números de SIT;
- Identificação de motivos que levam à contratação e que são concordantes com referencias teóricas constantes na primeira parte do trabalho sobre competência profissional.

Para apresentação dos dados assim como para o tratamento dos resultados, foi construída uma grelha (consultar Mapa 13).

MAPA 13

Tratamento de dados
cod cat profissional-----
cod serviços e instituições/cat
profissional-----

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
CLIENTES (grupos etários):
CAMPO(S) DE ACTUAÇÃO
AUTONOMIA- FUNÇÃO
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
RAZÃO(S) DE OPÇÃO
OUTROS

A consulta do Mapa 14, permite conhecer quais foram as categorias identificadas pelos serviços e instituições tipo:

MAPA 14 Categorias identificadas

cat1 Animador sociocultural	cat2 Professor	cat3 Educador de infância
cat4 Ajudante de creche e J. de infância	cat5 Técnico perceptor	cat6 Educador Social
cat7 Monitor	cat8 Assistente Social	cat9 Ama Legalizada
cat10 Animador	cat11 Monitor de ATL	cat12 Ama Familiar
cat13 Auxiliar de Educação	cat14 Vigilante	cat15 Técnico Política Soc
cat16 Técnico Bacharel de Seg. social	cat17 Psicólogo	cat18 Sociólogo
cat19 Ajudante de Lar	cat20 Ajudante C. Dia	
cat21 Ajudante de Apoio Domiciliário	cat22 Cord. educ infantil	cat23 Médico

O tratamento dos dados permitiu identificar:

- a) quem são os actores em exercício nas instituições;
- b) quais os respectivos campos de actividade;
- c) quais os profissionais que têm autonomia de exercício
- d) quais os níveis etários dos clientes

assim como

- e) qual o nível académico para o exercício da profissão.

O tratamento dos dados, permitiu reconhecer, duas categorias de profissionais C2 e C3. Tal reconhecimento, teve por base uma actuação percentualmente mais elevada (ou seja exercerem num maior numero de instituições e serviços) e ainda às motivações dos empregadores que têm conduzido à respectiva contratação.

Identificadas as referidas categorias profissionais, foi possível seleccionar a amostra para efectuar as entrevistas.

Em síntese

Apresentamos de seguida de modo esquemático aquilo que até agora foi identificado:

->Relativamente aos profissionais:

a) actores a actuar no campo da educação não formal em Almada e Setúbal:

- Foram mencionadas pelos inquiridos, 23 categorias .

b) contextos áreas e projectos em que actuam

- Foram mencionadas 15 áreas de intervenção e cerca de 30 de projectos :

c) responsabilização (único responsável ou auxiliar de outro

- Foram referidos, três tipos de profissionais , segundo o nível de autonomia com que exercem as funções "responsável, auxiliar e situação indefinida" (A consulta do mapa 15 pode esclarecer esta questão)

MAPA 15	
Unicos responsáveis: 43%.5	Cats: 2; 3; 6; 8; 15; 16; 17;18; 22;23
Auxiliares de outro: 30%.5	Cats 4; 5; 13;14;19;20;21
Situação indefinida : 26%	Cats 1;7;9;10;11;12;

d) formação, nível académico e profissional:

- Foram referenciados 9 grupos de tipos de formação, conforme se pode verificar pelo mapa seguinte:

MAPA 16

F1	até ao 5º ano
F2	do 6º ao 9º ano
F3	do 9º ao 12ºano
F4	do 9º ao 11º + formação até um ano
F5	Formação Técnica (equiv 11/12º ano)
F6	Bacharelato
F7	Licenciatura (com ou sem mestrado)
F8	do 6º ao 9º ano + formação até um ano
F9	do 6º ao 9ºano + formação de 2 anos

-> Relativamente aos empregadores

motivações para o respectivo contrato.

Foram referidos 8 tipos diferentes de motivos que conduziram à selecção e ou permanência dos profissionais nos SIT identificados.

MAPA 17

M1 Imposição legal
M2 Conhecimento profissional generalista
M3 Conhecimento profissional especializado
M4 Aptidão pessoal. Saber Ser
M5 Situação herdada
M6 Razões de natureza financeira e económica
M7 Interesse pela área
M8 Qualidade de resposta

-> Relativamente aos clientes

grupos etários alvo

Foram identificadas, pelos questionários, referências a grupos etários, que vão dos 3 meses até mais de sessenta anos.

Em síntese: podemos dizer que, após o tratamento dos questionários, foram identificadas: situações relativas à actuação de profissionais em educação não formal, nas instituições e nas comunidades de Almada e Setúbal, nomeadamente:

- categorias profissionais,
- projectos em que actuam,
- níveis de certificação académica e profissional,
- grupos etários com que trabalham,
- grau de autonomia face a outras profissões,
- motivações que permitem seleccionar os profissionais de outros actores que exercem funções educativas na comunidade.

5. Entrevista. Dos procedimentos aos resultados

Pelos questionários identificámos quem são, na óptica dos empregadores, os profissionais que exercem funções em contextos educativos, na comunidade em Almada e Setúbal. Foi também possível conhecer motivações dos empregadores que possibilitam a selecção e permanência dos actores nos serviços e instituições identificados.

Os entrevistados foram seleccionados, após o tratamento dos dados dos questionários, por categoria profissional.

A identificação de projectos de intervenção comunitária relacionados as categorias, o próprio conhecimento que tínhamos desses projectos, assim como do reconhecimento social dos actores, permitiu seleccionar 4 entrevistados pertencentes às categorias C2 e C3.

O modo de conduzir esta nova fase de trabalho assentou na seguinte atitude:

Relação de ajuda, num processo reflexivo com os entrevistados

e

Desenvolvimento de um saber que eles próprios desconhecem

Como sabemos, em ciências de educação não é possível ignorar o papel e a influencia do investigador, na selecção dos materiais e muito especialmente nos seus entrevistados.

Por isso, estamos conscientes do papel da nossa própria implicação, quer na escolha da metodologia, na selecção da amostra, na elaboração da análise documental e na condução da própria entrevista.

Será contudo essa consciência, que nos permitirá escutar mais do que olhar, apoiar os outros e através da explicitação, dar sentido às suas próprias dúvidas e preocupações. "A implicação não é exterior a qualquer investigação mas um dos seus elementos constitutivos".²⁴⁸

Sem esquecer que a investigação educacional é importante como pratica investigativa, onde se procura articular o individual e o social ao assumir-se a complexidade, multidimensionalidade, e temporalidade dos fenómenos humanos.

Como tem sido até aqui referido, a análise dos questionários, permitiu identificar as categorias de profissionais C2 e C3.

Na verdade, a estas categorias corresponde a referencia dos empregadores de Almada e Setúbal, conjuntamente ao saber e ao ser, como motivos de opção para a actividade que têm vindo a desenvolver.

Por outro lado, o conhecimento de profissionais que integram as referidas categorias, o anterior estudo biográfico, e a identificação de projectos reconhecidos onde trabalham, apoiaram também, a selecção da amostra.

Ou seja, quatro profissionais que exercem trabalho educativo, nas zonas geográficas seleccionadas e a quem viemos a efectuar entrevistas:

²⁴⁸BERGER(G), 1992. "A investigação em educação", p.33

Nomeadamente:

E1 **M** (Cat 3); sexo feminino; projectos de intervenção comunitária: Almada e Setúbal
 E2 **RM**(Cat 2); sexo masculino;projecto de intervenção comunitária: Setúbal
 E3 **F** (Cat 2); sexo feminino; projecto de intervenção comunitária: Setúbal
 E4 **JP** (Cat 3); sexo masculino;projecto de educação comunitária : Almada .

Em síntese:

A selecção da amostra da entrevista partiu de:

O Tratamento dos questionários, o que possibilitou conhecer :

a) **Quem são e o que fazem, os profissionais de educação não formal, ou seja:**

- Identificar os tipos de categoria profissional C2 e C3;
- Identificar campos de actuação alargados (valências e projectos), apontados como "projecto de intervenção comunitária" e "educação comunitária", que correspondiam às categorias seleccionadas.

b) **Que motivos conduzem à selecção.**

Foram estes indicadores , que permitiram seleccionar " dois casos", para estudo, obedecendo às seguintes etapas:

Tratamento dos dados ²⁴⁹

Construído o guião

Seleccionada a amostra

Efectuamos 4 entrevistas semi-directivas²⁵⁰.

As duas primeiras com carácter exploratório

As duas últimas para estudo e tratamento dos dados.

O Tratamento das duas entrevistas respeitou :

Pré-análise de cada entrevista:

Identificação de marcos da vida profissional, apresentados por ordem cronológica.

Estabelecimento de categorias para análise de dados.

Identificação de competências segundo as categorias estabelecidas.

Identificação de representações sobre que tipo de profissional para o exercício de educação não formal nas comunidades.

²⁴⁹GRAWITZ (M) "Méthodes des sciences sociales", 1990 ." L'interview ou Entretien (...) procédé d'investigation scientifique , utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé", p. 742

²⁵⁰QUIVY (R), CAMPEN (H), 2 vol, 1988,. "Manuel de recherche en sciences sociales", Paris, Dunod, pp 271. " Généralement le chercheur dispose d'une série de questions guides, relativement ouvertes à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part del'interviewé".

Reflexão sobre os dados obtidos na pré análise das duas entrevistas.

Comparações

Inferências

Levantamento de Questões

Outros Procedimentos:

Antes da entrevista

estabelecimento de contactos prévios (marcação de encontro, data, hora, local)

explicação da finalidade da entrevista

garantia de anonimato

autorização para utilização de gravação audio

Durante a entrevista

apresentação do objectivo da entrevista

gravação

convite a falar sobre a vida profissional

relance de questões

atitude de escuta , evitando deixar transparecer sentimentos, e opiniões

convite a acrescentar algo que não tenha sido focado

Após a entrevista

transcrição integral do conteúdo

tratamento de dados

devolução aos entrevistados para leitura do texto.

conversas formais (com vista a esclarecer lacunas e aferir interpretações sobre o texto)²⁵¹.

Nota: foram tomadas precauções na abordagem aos entrevistados, respeitando-se os seus gostos e possibilidades, a sua privacidade, e anuência à utilização de gravador. Podemos acrescentar que nos preocupamos com o nosso posicionamento enquanto entrevistador.

A pré-análise, permitiu seleccionar duas entrevistas E1 e E2, para serem analisadas.

O desenvolvimento desse trabalho encontra-se na terceira parte desta dissertação.

Todo o procedimento seguido, assim como a análise das entrevistas, faz parte do estudo de caso.

²⁵¹ A entrevista efectuada com JP, foi pré analisada, contudo a morte do nosso entrevistado, não permitiu novos contactos que permitiam estudar também este caso. Ao JP agradecemos o contributo. Lamentamos o sucedido e rendemos deste modo, uma derradeira homenagem

Ou seja, o método utilizado permite tornar possível conhecer aspectos da vida dos entrevistados e representações sobre o que são, e que competências possuem enquanto profissionais de educação, não formal e comunitária.

Podemos referir no final deste capítulo que o desenvolvimento da pesquisa decorreu em 3 fases.

A primeira em que se procedeu ao levantamento dos serviços e selecção das instituições;

A segunda que diz respeito ao inquérito e tratamento de dados e a entrevista, que foi seguida de uma análise. A identificação de marcos da vida dos profissionais, permitiu abordar representações dos inquiridos sobre conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes, relativas à vivência e exercício da profissão.

Foi assim possível encarar o problema das competências profissionais e inferir sobre qual o tipo de profissional de educação para actuar na comunidade urbana.

Por fim, podemos recordar que na segunda parte deste trabalho:

- Foram identificados marcos da história da investigação, até à actual mudança paradigmática passando pela abordagem sistémica.
- Foram identificados conceitos ao nível da metodologia
- Foram dados a conhecer os primeiros resultados dos questionários enviados a serviços e instituições. 15 SIT, num total de 40 instituições.
- Foi possível, a partir dos questionários, seleccionar os profissionais das categorias C2 e C3 para serem entrevistados.
- Foi possível, conhecer motivos porque os empregadores preferencialmente seleccionam os profissionais das categorias identificadas.
- Foi possível detectar discordâncias, que permitiam identificar os actores trabalhadores, dos profissionais autónomos.

Em suma, mais do que o valor parcelar das técnicas, acreditamos que os temas teóricos abordados, o trabalho com educadores efectuado no âmbito do DUEPS, o estudo dos questionários e a análise das entrevistas, constituem o "corpus" que permite reflectir sobre competências profissionais para ser "Educador de crianças e jovens" em Portugal.

No final do trabalho, pela detecção e articulação dos diversos factores identificados, poderemos ou não, inferir sobre a necessidade deste novo profissional, e ainda levantar hipóteses de reconversão de cursos, ou de pessoas formadas em educação , para o exercício de um trabalho educativo mais abrangente nas comunidades.

PARTE III

Tratamento dos dados e apresentação dos resultados

PARTE III Tratamento dos dados e apresentação dos resultados

A terceira parte, da presente dissertação, integrará dois grandes capítulos:

- O primeiro relativo aos inquéritos por questionário;
- O segundo relativo às entrevistas semi-directivas.

Ambos os capítulos serão subdivididos, de modo a procedermos a uma apresentação mais clara do tratamento dos dados e dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I O que é ser profissional de educação não formal na perspectiva dos empregadores

Quem são os profissionais que actualmente exercem funções de educação não formal nas comunidades de Almada e Setúbal, assim como:

Que motivos levam os empregadores dos serviços e instituições tipo inquiridos, a optar por determinadas categorias profissionais, foram grandes questões que tornaram possível lançar e tratar os questionários.

Identificados e contactados os serviços e instituições mencionados na parte II do presente trabalho, foram recebidas 100% de respostas provenientes das instituições (que actuam directamente no terreno) e 94% de respostas dos serviços.

Ou seja foram recebidas respostas de 15 SIT dos 16 SIT contactados.

O tratamento dos inquéritos permitiu identificar, conforme já referido, as seguintes categorias profissionais:

Categorias identificadas pelos 15 SITs de Almada e Setúbal

cat1 Animador sociocultural	cat 13 Auxiliar de Educação
cat2 Professor	cat 14 Vigilante
cat3 Educador de infância	cat 15 Técnico de Política Soc
cat4 Ajudante de creche e Jardim de infância	cat16 Técnico Bacharel de Segurança social
cat5 Técnico perceptor	cat17 Psicólogo
cat6 Educador Social	cat18 Sociólogo
cat7 Monitor	cat19 Ajudante de Lar
cat8 Assistente Social	cat20 Ajudante Centro Dia
cat9 Ama Legalizada	cat21 Ajudante de Apoio Domiciliário
cat 10 Animador	cat22 Coord. educ infantil
cat11 Monitor de ATL	cat23 Médico
cat12 Ama Familiar	

Após a identificação das categorias, procedemos à classificação de dados por categoria profissional.

Para tal, além do estudo dos questionários seleccionámos e analisamos documentos relativos ao tema. Foi, por fim, possível inferir sobre motivos que podem estar na base das opções dos empregadores, ao seleccionar certas categorias em detrimento de outras.

Finalmente, seleccionámos, as categorias profissionais Cat 2; e Cat 3, que passaram a integrar a amostra, para as entrevistas que viemos posteriormente a efectuar.

1. Apresentação dos resultados

A apresentação dos dados dos inquéritos foi organizada por categoria profissional, do seguinte modo:

a) Relativamente ao profissional:

- <u>SIT</u>	Onde presta serviço (à data da entrevista)
- <u>Clientes</u>	Grupos etários
- <u>Campo de Actuação</u>	Âmbito da actividade, projectos
- <u>Autonomia</u>	Exercício (função)
- <u>Habilitação</u>	Académica e ou profissional

b) Relativamente ao Empregador (SIT)

- <u>Razão de opção</u>	Admissão/ manutenção do profissional
-------------------------	--------------------------------------

1.2. Categorias 1 a 23

Os mapas que em seguida apresentamos representam o primeiro tratamento dos inquéritos, por categoria profissional e respeitam os itens acima mencionados.

Posteriormente, no ponto 2 deste mesmo capítulo, serão apresentados novos dados, que procedem de questões que se vieram a levantar, imediatamente após esta apresentação.

MAPA CATEGORIA PROFISSIONAL I ANIMADOR SÓCIO-CULTURAL

CÓDIGO:
1. SERVIÇOS INSTITUIÇÕES TIPO
S.I.T.1 Associação de Iniciativas Popular
S.I.T.13 Instituição Oficial de MESS
2.CATEGORIA PROFISSIONAL
CAT 1 Animador Socio cultural

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
* SIT 1; 13;
CLIENTES (dois grupos etários):
* 6 anos-12 anos 12-60 anos
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
* <i>Animação</i> - Dinamização ou orientação, de ateliers (prática desportiva, espaço lúdico)
* <i>Apoio social</i> - Organização actividades de Intervenção comunitária (educação e formação de base, desenvolvimento cultural);
* <i>ATL</i>
AUTONOMIA / FUNÇÃO
<i>Responsável</i>
e ou
<i>Auxiliar de outro profissional</i> (professor, educador de infância, assistente social)
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>Licenciatura</i> " Animação cultural escola "
<i>Bacharelato</i> " Animação sócio cultural "
<i>Curso Técnico profissional</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
* <i>Conhecimento especializado</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 2
PROFESSOR

CÓDIGO:

1. SERVIÇOS INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T.1 Associação de Iniciativas Popular
 SIT 2 Associação Cultural
 SIT 3 ACM
 SIT 9 Inst Partic B Estar Social
 SIT 10 Comissão de Moradores
 SIT 11 Inst Particular Diocese
 Sit 12 Instituição Particular Lucrativa
 S.I.T.1 3 Instituição Oficial de MESS
 SIT 14 Instituto da Juventude
 2 CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 CAT 2 Professor

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

SIT 1; 2,3, 9, 10,11,12, 13,14

CLIENTES (três grupos etários):

** 6 anos -12 anos; 14 anos -16/18 anos; 18 anos- 60 anos*

CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO

** Animação - Organização e dinamização de ateliers para jovens e famílias*

** Apoio social - Desenvolvidos de projectos de inserção ou reinserção social: alfabetização de adultos, recuperação de jovens por meio do exercício de actividades desportivas ou outras que permitam desviar comportamentos (de bando para outros que permitem a formação de grupos).*

** Apoio educativo- Organização e dinamização de ATL, organização de sessões de educação física ou outras práticas desportivas, implementação de princípios de educação comunitária em Lar de jovens, desenvolvimento de projectos de intervenção e prevenção de situações exclusão educativa , ou ainda de projectos de reinserção educativa e social .*

** Formação- Programação, e dinamização de ateliers de formação*

Trabalho técnico e organizacional- Divulgação de trabalhos: programação dinamização de exposições

** Direcção e coordenação gestão técnica e ou administrativa de estabelecimentos e ou projectos*

AUTONOMIA/FUNÇÃO

** Responsável por programação, desenvolvimento, e avaliação individualmente, ou em, equipa técnica- educativo- pedagógico-social.*

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

** Bacharelato 1º ciclo do ensino básico*

** Licenciatura*

** Mestrado*

F. RAZÃO (S) DE OPÇÃO

** Conhecimento especializado*

** Conhecimento generalista*

** Características a nível do ser*

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 3
EDUCADOR DE INFÂNCIA

CÓDIGO:

1. SERVIÇOS INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T.1 Associação de Iniciativas Popular
 SIT 2 Associação Cultural
 SIT 3 ACM
 SIT 4 Autarquia
 SIT 5 C. Paroquial
 SIT 6 C. Regional de S.Social
 SIT 7 D. Regional ME
 SIT 8 Empresa
 SIT 9 Inst Partic B Estar Social
 SIT 10 Comissão de Moradores
 SIT 11 Inst Particular Diocese
 SIT 12 Inst Particular Lucrativa
 SIT 13 Instituição Oficial de MESS
 SIT 15 Misericórdia
 2 CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 CAT 3 Educador de Infância

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

* SIT 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 15.

CLIENTES (seis grupos etários)

* 3 meses-36 meses; 3 anos- 6 anos ; 3 anos- 18 anos; 6 anos- 12 anos; 14- 18 anos; 18-60 anos

CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO

* *Educação* - Programação desenvolvimento e avaliação de projectos de intervenção e desenvolvimento pessoal educativo e comunitário; implantação, dinamização e responsabilização pelo funcionamento de ATL, Creche , Serviço de Amas; centro infantil; implantação de princípios educativos em lar, intervenção educativa precoce "adaptação de bebés ao meio aquático

* *Apoio social* - Alfabetização de adultos, desenvolvimento de projectos de intervenção socio-educativa

* *Formação* - Programação, coordenação, dinamização, desenvolvimento e avaliação de projectos de formação de pessoal (não técnico) e de mães, mulheres, amas

* *Animação*- dinamização de ateliers jovens (dramatização, musica, artes)

* *Coordenação técnica*- sector / valência, projectos.

* *Apoio escolar* - Organização, montagem e dinamização de salas de estudo(1º ciclo e 5º/6ºano)

AUTONOMIA/FUNÇÃO

* *Responsável pelas acções e projectos referidos:* quer integrada em equipa de pessoal não técnico, em articulação com outros serviços da comunidade, ou em trabalho individual

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

* *Bacharelato em educação de infância* (curso de educador de infância)

* *Licenciatura/ou CESE* - C.Educação; Psicologia; Administração Escolar; Sociologia; História; (obtidos a partir do bacharelato inicial.)

RAZÃO DE OPÇÃO

* *Conhecimento profissional generalista*

* *Conhecimento especializado*

* *Características a nível do ser*

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 4
AJUDANTE DE CRECHE E DE
JARDIM DE INFANCIA

CÓDIGO:

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

S.I.T. 1 Associação de Iniciativas Populares

S.I.T. 5 C. Paroquial

S.I.T. 9 Inst Part Bem Estar Social

S.I.T. 13 Instituição Oficial de MESS

2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS

Cat 4 Ajudante de creche e jardim de infância

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

* SIT 1; 5; 9; 13

CLIENTES

* 3 meses - 3 anos; 3 anos - 6 anos; 6 anos-12 anos

CAMPO DE ACTUAÇÃO

* Apoia o acção educativa de professores e educadores de infância em ATL ; Creche, Jardim de Infância, Sala de estudo

AUTONOMIA /FUNÇÃO

* Auxiliar de outro profissional

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

* Do 6º ao 9º ano de escolaridade (sem preparação específica)

* Do 9º ao 12º ano (sem preparação específica)

* Do 9º ao 12º ano (com preparação até 1 ano)

RAZÃO (S) DE OPÇÃO

* Imposição legal

* Razões económicas

* Características a nível do ser

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 5
TÉCNICO PERCEPTOR

CÓDIGO:

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

S.I.T. 13 Instituição Oficial de MESS

2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS

Cat 5 Técnico Perceptor

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

* SIT 13

CLIENTES

* 3 meses- 3 anos; 3 anos-6 anos; 6 anos-12 anos

CAMPO(S) DE ACTUAÇÃO

* ATL, creche jardim de infância

AUTONOMIA/FUNÇÃO

* Auxilia outro profissional educador em todo o trabalho educativo de sala.

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

* Até ao 5º ano

* Do 6 ao 9º ano

* Do 9º ao 12º ano (sem preparação específica)

RAZÃO (S) DE OPÇÃO

* Imposição Legal

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 6
EDUCADOR SOCIAL

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T. 1 3 Estabelecimento oficial de MESS
2.CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 6 Educador social

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

SIT 13

CLIENTES

* 6 anos ao 12 anos ; + 60 anos

CAMPO DE ACTUAÇÃO

* ATL desenvolvimento de actividades de animação

* Centro de dia para idosos, desenvolvimento de actividades recreativas e de apoio social

AUTONOMIA /FUNÇÃO

* Apoio ao técnico de educação e de serviço social

* Realização independente de actividades recreativas com a terceira idade

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

* Curso técnico profissional

RAZÃO (S) DE OPÇÃO

* Conhecimento especializado

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 7
MONITOR

CÓDIGO

S.I.T. 2 Associação cultural
 S.I.T. 9 Inst P. B. E. Social
 S.I.T. 10 Comissão de moradores
 S.I.T. 13 Instituição Oficial de MESS
2.CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 7 Monitor

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO

* SIT 2; 9; 10; 13

CLIENTES

* 3 anos-12 anos; 6 anos 12 anos; 12 anos- 60 anos

CAMPO DE ACTUAÇÃO

Apoio social e educativo : desenvolve projectos de intervenção nas comunidades, nomeadamente promove actividades desportivas, artísticas e culturais. Integra equipas de ATL onde desenvolve actividades com ou sem orientação dos técnicos

Animação : desenvolve projectos de animação.

Formação : Dinamiza acções para profissionais e ou outros agentes na comunidade

AUTONOMIA/ FUNÇÃO (S)

Responsável : Organiza e desenvolve sessões de Animação e Iniciação Desportiva (com crianças e com jovens)Desenvolve sessões de formação para jovens e adultos desempregados e ou pensionistas

e ou

Auxiliar:Executa (como técnico responsável ou como auxiliar de educador de infância), actividades em salas de ATL (crianças dos 6 aos 10/12 anos).

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

* Do 6º ao 9º ano sem preparação específica ou com preparação até um ano ;

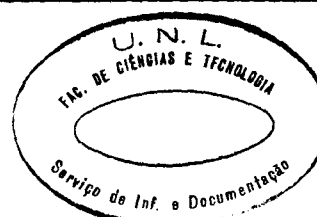
* Curso profissional (Escola António Arroio);

* Do 9º Ano ao 12º ano (com preparação específica até 1 ano)

RAZÃO (S) DE OPÇÃO

*Económica;

*Conhecimento especializado



MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 8
ASSISTENTE SOCIAL

CÓDIGO
 1 SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T. 3 ACM
 S.I.T. 4 Autarquia
 S.I.T. 6 CRSS
 S.I.T. 9 Int Part. de B. E. Social
 S.I.T. 13 Instituição Oficial de MESS
 SIT 14 Instituto da Juventude
 SIT 15 Misericórdia
 2 CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 8 Assistente Social

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>S.I.T. : 3; 4; 6; 9; 13; 14; 15</i>
CLIENTES
12 aos 60 anos
CAMPO(S) DE ACTUAÇÃO
<i>Serviço social : acolhimento, triagem, atendimento, encaminhamento, apoios diversos.</i>
<i>Animação : animação familiar.</i>
<i>Educação: Apoio domiciliário</i>
<i>Planeamento e coordenação de projectos: Trabalho com mães, formação profissional apoio ao desenvolvimento da politica social distrital* , Criação de clubes de emprego (UNIVA)</i>
<i>Direcção e ou coordenação técnica de projectos e equipamentos</i>
AUTONOMIA/ FUNÇÃO (S)
<i>*Responsável pelo: estudo definição e propostas de normas de funcionamento de projectos e instituições que coordena;</i>
<i>encaminhamento de utentes na resolução dos seus próprios problemas</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>*Licenciatura em serviço social</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>*Conhecimento profissional generalista;</i>
<i>*Conhecimento profissional especializado;</i>
<i>*Interesse pela área de trabalho</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 9
AMA LEGALIZADA

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T. 6 CRSS
 S.I.T. 13 Instituição Oficial de MESS
 S.I.T. 15 Misericórdia
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 9 Ama Legalizada

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT: 6; 13; 15</i>
CLIENTES
<i>3 meses aos 36 meses</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>* Apoio educativo, guarda no domicílio (creche familiar)</i>
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S)
<i>Desenvolvimento da acção educar e guardar crianças com menos de 3 anos durante o dia sob a orientação e responsabilização de educadores de infância</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>* Até ao 5º ano; Do 6º ao 9º ano; Do 9º ao 12º ano</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Características a nível do ser</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 10
ANIMADOR

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T. 5
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 10 Animador

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>S.I.T. : 5</i>
CLIENTES
<i>6 anos aos 18 anos</i>
CAMPO(S) DE ACTUAÇÃO
<i>* Animação Desenvolvimento de actividades desportivas ; Organização de colónias de férias.</i>
<i>* Apoio social Apoio ao projecto "Várias culturas; uma só vida"</i>
<i>* Apoio educativo Desenvolvimento de actividades lúdicas</i>
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S)
<i>Responsável</i>
e ou
<i>Apoio a técnicos de serviços social ou de educação</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>* DO 9 ANO AO 12 ANO (com preparação até 1 ano)</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Características a nível do ser</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 11
MONITOR DE ATL

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T.5 Centro Paroquial
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 11 Monitor de ATL

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
SIT 5
CLIENTES
6 aos 12 anos
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
* Apoio educativo, escolar e desportivo em ATL
AUTONOMIA DE FUNÇÃO (S)
Auxiliar de outro adulto, desenvolve actividades com crianças em salas de ATL
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
* Do 9º ao 12º ano (sem qualquer preparação específica)
Do 9º ano ao 12º ano :iniciação às expressões plástica,dramática,desportiva
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
* Económica
*Conhecimento especializado

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 12
AMA FAMILIAR

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T.5 Centro Paroquial
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 12 Ama familiar

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
SIT 5
CLIENTES
3 meses-3 anos
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO*
Guarda e apoio ao desenvolvimento de crianças no domicílio, em creche familiar
AUTONOMIA/ FUNÇÃO (S)
*Sobre a responsabilidade de educadores de infância
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Até ao 5º ano
Do 6º ao 9º ano
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
* Imposição do serviço de tutela

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 13
AUXILIAR DE EDUCAÇÃO

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 SIT 3 ACM
 S.I.T 4 Autarquia
 SIT 5 Centro Paroquial
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 CAT 13 Auxiliar de educação

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
SIT 3, 4, 5.
CLIENTES:
3 meses 6 anos; 18 aos 36 meses.
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
*APOIO EDUCATIVO em creche e jardim de infância;
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S)
Responsável sob orientação do educador de infância
e ou
De apoio ao educador de infância
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
* Do 6 ao 9 ano (com formação profissional de 2 anos) (curso Escola João de Deus)
Do 6 ao 9 ano (sem preparação específica)
Do 9 ao 12º ano (sem preparação específica)
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
* Económica
* Situação herdada

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 14
VIGILANTE

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
 S.I.T. 10
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 14 Vigilante

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
SIT 10
CLIENTES
3 meses ao 12 meses; 12-36 meses; 3-6 anos; 6 anos - 10/12 anos
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
* Apoio educativo e guarda em creche, j. infância e ATL
AUTONOMIA/ FUNÇÃO (S)
Auxiliar de outro profissional:
prestação de cuidados educativos sob orientação técnica de educador de infância
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
* do 6º ao 9º ano
* do 9 ao 12º ano (sem preparação específica)
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
* Económica
* Características a nível do ser

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 15
TÉCNICO DE POLITICA
SOCIAL

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T. 14
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 15 Técnico de Política Social

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 14</i>
CLIENTES
<i>Não refere</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>* Animação, Projecto de Apoio ao Associativismo</i>
<i>* Apoio social; Projecto de desenvolvimento do voluntariado;</i>
<i>* Apoio educativo em ATL</i>
<i>* Apoio técnico(organizações juvenis, entidades na área da juventude)</i>
<i>* Apoio informativo, Centro de informação</i>
<i>* Apoio formativo em Biblioteca</i>
AUTONOMIA/ FUNÇÃO (S)
<i>Responsável:</i>
<i>* Organização do centro de informação</i>
<i>* Apoio técnico a projectos e actividades ligadas a tempos livres.</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>Licenciatura em Política social;</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Conhecimento profissional generalista</i>
<i>* Interesse pelas áreas de trabalho</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 16
TÉCNICO BACHAREL EM
SEGURANÇA SOCIAL

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T. 14
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS -
 Cat 16 Técnico Bacharel em Segurança Social

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>S.I.T. 14</i>
CLIENTES
<i>Não refere</i>
CAMPO DE ACTUAÇÃO
<i>* Animação: Projecto de apoio à mobilidade e intercâmbio;</i>
<i>* Apoio social;</i>
<i>* Apoio educativo: ATL</i>
<i>* Apoio técnico (jovens, organismos juvenis, entidades na área da juventude)</i>
AUTONOMIA FUNÇÃO (S)
<i>Responsável pelo:</i>
<i>Apoio técnico e acompanhamento de projectos</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>Curso de formação profissional</i>
<i>Bacharelato em segurança social;</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Conhecimento profissional generalista</i>
<i>* Interesse pelas áreas de trabalho</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 17
PSICÓLOGO

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T.9
 2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 17 Psicólogo

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 9</i>
CLIENTES
<i>De todas as idades</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>* Coordenação pedagógica e apoio formativo, pessoal de j. infância, ATL, Centro de Dia, Apoio de Lar</i>
<i>* Apoio educativo psicológico e social: estudo diagnóstico, aconselhamento e encaminhamento de casos</i>
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S)
<i>Responsável pelo:</i>
<i>desenvolvimento de acções de formação, e apoio ao pessoal na avaliação de "casos"</i>
<i>* atendimento de pais</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>Licenciatura em Psicologia</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Conhecimento especializado</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 18
SOCIÓLOGO

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T.9
 2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 18 Sociólogo

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 9</i>
CLIENTES
<i>45 -95 anos</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>Coordenação do sector de terceira idade (Lar, centro de dia, apoio domiciliário), projectos rede de vizinhança</i>
<i>* Animação</i>
<i>* Apoio social</i>
<i>* Apoio educativo</i>
<i>* Apoio formativo (cursos sobre a problemática do idoso)</i>
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S)
<i>Responsável pela:</i>
<i>coordenação da valência</i>
<i>* apoio directo aos utentes</i>
<i>* formação do pessoal, ajudantes de lar e de centro de dia;</i>
<i>* relações públicas</i>
<i>* Implementação e desenvolvimento de projectos</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>* Licenciatura em sociologia</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Conhecimento especializado</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 19
AJUDANTE DE LAR

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T.9
 2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 19 Ajudante de Lar

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 9</i>
CLIENTES
<i>60 aos 95 anos</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>*Apoio social; prestação de serviços diversos</i>
<i>*Apoio educativo ; promoção de interesses de ordem educativa e cultural</i>
<i>* Animação de projectos ; Passeios com a Comunidade</i>
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S).
<i>Auxiliar de técnico</i>
<i>Prestação de cuidados básicos</i>
<i>Apoio afectivo</i>
<i>Apoio ao desenvolvimento dos projectos</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>* Do 6º ano ao 9º ano</i>
<i>*Curso de formação profissional</i>
. RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Económica</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 20
AJUDANTE DE CENTRO DE DIA

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T.9
 2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 20 Ajudante de Centro de Dia

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 9</i>
CLIENTES
<i>45-95 anos</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>*Apoio social e educativo; *Animação em centro de dia</i>
AUTONOMIA/ FUNÇÃO (S).
<i>* Apoio à ocupação e valorização do utente</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>4ª classe</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Económica</i>
<i>*Características a nível do ser</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 21
AJUDANTE DE APOIO
DOMICILIÁRIO

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T. 9
 2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 21 Ajudante de Apoio Domiciliário

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 9</i>
CLIENTES
<i>Adultos e terceira idade</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>* Animação apoio no projecto rede de vizinhança</i>
<i>* Apoio social; prestação de cuidados no domicílio, apoio a familiares de toxicodependentes e portadores do vírus de sida</i>
<i>* Apoio educativo; relação directa com famílias/ ensino de técnicas adequadas à situação</i>
<i>* Apoio psicológico; identificação atitudes e comportamentos "doentios" de jovens/adultos e idosos</i>
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S).
<i>Responsável :</i>
<i>Prestação de cuidados básicos alimentação, higiene, tratamento de roupas</i>
<i>Ocupação do utente</i>
<i>Auxiliar</i>
<i>Desenvolvimento de restantes actividades</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>* Do 6º ao 9º ano</i>
<i>* 4ª classe</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Económica</i>
<i>* Características a nível do ser : vocação para trabalhar com idosos</i>

MAPA
CATEGORIA PROFISSIONAL 22
COORDENADOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

CÓDIGO

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T. 1
 2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 22 Coordenador de educação infantil

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 1</i>
CLIENTES
<i>Crianças 3 meses-12 anos e adultos</i>
CAMPO DE ACTUAÇÃO
<i>Coordenação pedagógica de pessoal educativo</i>
AUTONOMIA/ FUNÇÃO (S).
<i>Responsável pelo coordenação de 11 estabelecimentos de infância da Associação</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>Licenciatura em C. Pedagógicas e Psicologia da Infância e Metodologias</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>* Económica</i>
<i>* Conhecimento profissional especializado</i>

MAPA 23
CATEGORIA PROFISSIONAL 23
MÉDICO

(CÓDIGO)

1. SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES
 S.I.T. 9
2. CATEGORIAS PROFISSIONAIS
 Cat 23 Médico

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES TIPO
<i>SIT 9</i>
CLIENTES
<i>Adultos e Terceira idade</i>
CAMPO (S) DE ACTUAÇÃO
<i>Saúde</i>
<i>Educação e Formação</i>
AUTONOMIA/FUNÇÃO (S).
<i>Responsável :</i>
<i>Apoio médico (prevenção e tratamento)</i>
<i>Apoio formativo (ao pessoal de apoio)</i>
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<i>Licenciatura em medicina</i>
RAZÃO (S) DE OPÇÃO
<i>Conhecimento profissional especializado</i>

2. Análise dos questionários e documentos legais

A partir da apresentação dos dados, e na continuação do tratamento dos inquéritos, levantámos as seguintes questões relativamente a cada categoria identificada:

- onde trabalham
- o que fazem
- como fazem
- porque fazem (motivação de opção)

Seguidamente consultámos os documentos produzidos relativamente a cada categoria :

Por fim, foi possível:

- >conhecer melhor quem são os actores que exercem funções educativas não formais, em Almada e Setúbal
- >identificar concordâncias e divergências entre o reconhecimento social e legal,
- >reconhecer as categorias que actuam em mais SITs
- >inferir sobre os motivos que levam à contratação
- >seleccionar aqueles que exercem autonomamente, uma profissão.

2.1. Animador Sócio-cultural

2.1.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os animadores socioculturais a partir dos dados retirados dos inquéritos recebidos.

<p><u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u></p> <p>SIT 1 Associação de iniciativa popular SIT 13 Estabelecimento oficial do MESS.</p> <p>Exercem em 12,3% dos SITs identificados.</p> <p><u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u></p> <p>Trabalho directo em salas de ATL dentro das instituições; Organização e dinamização de projectos nas comunidades circundantes (Animação e Apoio Social)</p> <p><u>Como fazem? (Responsabilidade)</u></p> <p>Como únicos responsáveis Como auxiliares de outros técnicos</p> <p><u>Que formação profissional?</u></p> <p>Licenciatura, bacharelato e curso técnico profissional</p> <p><u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u></p> <p>Conhecimento especializado</p>

2.1.2 O que dizem os documentos

A consulta de documentos legais ²⁵² e o recurso a Toraylle (1973) permitiram identificar o animador sócio cultural com um trabalhador social cuja função é conceber e desenvolver actividades educativas, culturais e desportivas.

Segundo a escola superior de educação Jean Piaget (1995) é formado para intervir nas organizações com o intuito de lhe reforçar a eficiência no funcionamento e eficácia nos objectivos, ou seja "dinamizar os processos culturais e de identificação próprios de cada instituição".

2.1.3. Inferência e conclusão

O número de inquéritos recebidos, a análise dos inquéritos e dos documentos, permite-nos inferir sobre factos e representações dos SIT de Almada e Setúbal relativamente ao Animador sociocultural :

1. 86.7% dos inquiridos não fazem referencia a esta categoria de profissional.

Este é um primeiro indicador de que este profissional pode ser ainda pouco reconhecido pelos serviços questionados.

2. Os SIT 1 e 13 não reconhecem aos animadores socioculturais:

a) Responsabilidade para exercer sempre, com autonomia, funções de animação, educação, e apoio social,

b) O nível de formação não é factor de identificação de sub-grupos profissionais (as diferentes certificações não têm influencia nas responsabilidades assumidas, nem no tipo de papeis que os animadores desempenham).

3. Os empregadores reconhecem aos animadores socioculturais um conhecimento especializado, sendo este, referido como motivação para contratação; contudo:

a) Não identificam que tipo de especialização

b) Não referem as capacidades de concepção de programas, gestão de recursos, programação relativamente à actuação destes profissionais.

c) Não reconhecem a capacidade de contribuir para o reforço da eficácia dos objectivos da instituição (objectivo principal do curso de bacharelato).

d) Não fazem referencia à polivalencia de actuação destes profissionais (que segundo os autores consultados, será uma das suas principais características.

²⁵²PORTUGAL D.R. 1ª série, Portaria 22/4/1996, in Boletim do Trabalho e emprego, nº 15.
Ensino superior: saídas profissionais. ESE Jean Piaget.

EM CONCLUSÃO...

O estudo de documentos e inquéritos permite encontrar divergências entre objectivos de formação, conceito da profissão, motivação dos empregadores e exercício dos profissionais

Podemos assim indicar que:

Não é reconhecido o papel social e educativo do animador sócio cultural em exercício nas comunidades de Almada e Setúbal.

A sua contribuição para o reforço da eficácia dos objectivos das instituições e a sua actuação no campos de educação não formal, cultura, e desporto exigem a explicitação de competências que o identifiquem como um profissional autónomo.

2.2 Professor

2.2.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite conhecer melhor o que é ser professor no campo da educação não formal.

<p><u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u></p> <p>SIT 1 Associação de Iniciativa Popular SIT 2 Associação Cultural SIT 3 ACM SIT 9 Inst Particular de Bem Estar Social SIT 10 Comissão de Moradores SIT 11 Inst Particular Diocese SIT 12 Inst. Particular Lucrativa SIT 13 Estabelecimento Oficial do MESS SIT 14 Instituto da Juventude</p> <p>Exercem funções em 60 % dos SIT em Almada e Setúbal, sendo estes oficiais e particulares, prosseguem finalidades diversas, e são tutelados por delegações regionais dos ministérios, do emprego, da educação, e da cultura</p> <p><u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u></p> <p>Trabalho directo nas instituições e na comunidade; Organizam e dinamizam projectos de intervenção comunitária Procedem à divulgação de actividades e seus objectivos Planeiam, executam e promovem acções de formação Coordenam tecnicamente instituições e projectos de EDUCAÇÃO, ANIMAÇÃO e APOIO SOCIAL</p> <p><u>Como fazem? (Responsabilidade)</u></p> <p>Como únicos responsáveis, integrados ou não em equipas</p> <p><u>Que formação profissional? (Habilitações)</u></p> <p>Licenciatura, bacharelato ou equivalente</p> <p><u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u></p> <p>Conhecimento especializado Conhecimento generalista Características que apresentam a nível do ser</p>
--

2.2.2 O que dizem os documentos

Para se entender o que é um professor temos de fazer referencia à profissionalidade, como afirmação do que é específico na acção docente.

Especificidade que implica interacções entre níveis ou contextos diferentes (pedagógico, profissional e sócio-cultural).

A prática pedagógica de carácter antropológico, a prática institucionalizada, exigindo capacidades organizativas e didáticas, e as práticas concorrentes,²⁵³ definem hoje o campo de acção, deste profissional.

E apesar de ainda hoje, a sua formação ter como principal objectivo prepará-lo para a actividade docente no ensino público ou privado, "a riqueza do plano de formação desenvolve competências para o exercício de outras funções associadas".²⁵⁴ (sublinhado nosso)

2.2.3 Inferência e conclusão

O número de questionários recebidos, o estudo efectuado e a consulta documental, permite-nos inferir sobre factos e representações dos SIT de Almada e Setúbal, relativamente ao professor, no que respeita a educação não formal:

- 1 40% dos inquiridos não refere esta categoria de profissional.
- 2 60% dos empregadores, referem o professor como integrado no pessoal dos SITs respectivos.

Reconhecem que os professores têm capacidades para exercer funções diversas que se integram na acção pedagógica directa, na formação profissional, na prática desportiva, na alfabetização, na intervenção comunitária e desenvolvimento social.

Além de outras funções como, coordenação técnica, divulgação de trabalhos, programação avaliação e execução de acções em áreas não formais, relativas à educação e apoio social.

- 3 Os empregadores reconhecem que os professores possuem um conhecimento especializado, para a docência, e formação.
- 4 Os empregadores identificam "o saber educar" com um conhecimento generalista, importante ao exercício de funções muito amplas.
- 5 As capacidades humanas (ao nível do ser) são também importantes para exercer as funções referidas e possibilitam, exercer actividades de âmbito educativo/antropológico/social.

Ao referir as capacidades de concepção de programas, divulgação, gestão de recursos, programação e execução; os empregadores reconhecem a estes profissionais a capacidade de contribuir para o reforço da eficácia dos objectivos da instituição e ou o desenvolvimento das comunidades.

²⁵³SACRISTÁN (JG), 1991. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos Professores", in "Profissão Professor" org. António Nóvoa, Porto editora, pp 63-88

²⁵⁴ESE J PIAGET, 1995. "Ensino Superior: Saídas Profissionais" ALMADA

EM CONCLUSÃO

Os textos produzidos, sobre o papel dos professores como agentes de mudança e desenvolvimento das comunidades (ultrapassando a educação formal e o espaço escola) , assim como os objectivos gerais dos cursos de formação de professores de ensino básico, são concordantes com as respostas dadas ao inquérito pelos 9 empregadores de Almada e Setúbal .

Podemos assim indicar que:

O Professor começa a ser reconhecido nas comunidades de Almada e Setúbal, como um agente de educação e desenvolvimento social dentro e fora do contexto escolar.

2.3. Educador de Infância

2.3.1. O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os educadores de infância a partir dos dados retirados dos inquéritos recebidos.

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>	
S.I.T. 1 Associação de Iniciativas Populares	S.I.T. 2 Associação Cultural
S.I.T. 3 Associação Cristã da Mocidade	S.I.T. 4 Autarquia
S.I.T. 5 C. Paroquial	S.I.T. 6 C. Regional de S.Social
S.I.T. 7 D. Regional ME	S.I.T. 8 Empresa
S.I.T. 9 Inst Part Bem Estar Social	S.I.T. 10 Comissão de moradores
S.I.T. 11 Inst Particular Diocese	S.I.T. 12 Inst Particular Lucrativa
S.I.T. 13 Instituição Oficial de MESS	S.I.T. 15 Misericórdia

Exercem em 93,3% dos S.I.T. Identificados

O que fazem? (Áreas de actuação e Função)

Executa trabalho directo nas instituições e na comunidade; Organiza e dinamiza projectos de intervenção comunitária

Planeia, executa e promove acções de formação

Coordena tecnicamente instituições e projectos

Desenvolve trabalho com bebés e pais (iniciação ao meio aquático)

Elabora avalia e desenvolve projectos institucionais em áreas muito diversas como (apoio escolar, apoio a mães, articulação j.infância família escola, intervenção comunitária)

Como fazem? (Responsabilidade)

Como únicos responsáveis , integrados ou não em equipas

Que formação profissional? (Habilitações)

Bacharelato ou equivalente e licenciatura ou equivalente

Porque são contratados? (Razão de opção)

Conhecimento generalista

Conhecimento especializado

Características que apresentam a nível do ser

2.3.2 O que dizem os documentos

Para se entender o que é um educador de infância, temos de fazer referencia ao facto de terem sido identificados dois sub-grupos distintos dentro da mesma profissão (Silva AB, 1992).

Um a quem chamámos docente de educação pré - escolar, e outro, educador de infância.

A análise dos termos docente/educador/infância e pré escolar ajudou também a compreender as diferenças entre estes sub-grupos, face ao âmbito e especificidade da profissão.

É possível identificar que o educador de infância, é historicamente, "um profissional que exerce num leque muito alargado de contextos, acção de âmbito educativo e social, com finalidade de promover o bem estar das crianças e jovens e contribuir para o seu desenvolvimento integral, em complemento com as famílias, a escola e a comunidade" (Silva AB, 1992).

Igualmente, a figura do educador de infância é definida pela equipa docente da ESE Jean Piaget em Almada, como um "especialista nas questões da educação, desenvolvimento e aprendizagem da criança (...) estando também habilitado para implantar projectos de intervenção nas comunidades".²⁵⁵

Ou seja, a formação inicial, neste estabelecimento tem como principal objectivo, preparar um profissional de educação para apoiar a actividade educativa de crianças até aos 6 anos, inseridas em instituições públicas como privadas. Porém, o plano de formação inicial do curso, integra objectivos e estratégias que preparam estes profissionais para o exercício de actividades em contextos muito diversos e com grupos etários alargados.

O mesmo acontecendo na ESE em Setúbal.

A formação recebida em certas escolas particulares, antes da criação das ESEs, permitiu aos educadores exercerem, até 1992 em vinte e cinco²⁵⁶, contextos educativos, respondendo às solicitações sociais", apesar da existência de novos cursos e emergência de outros profissionais.

²⁵⁵ ESCOLA Superior de Educação Jean Piaget, Almada, 1995, "Ensino Superior: Saídas Profissionais Educadores de Infância".

²⁵⁶ SILVA (AB), 1992. "Éducateur d'enfants au Portugal ; Profession en construction," Universidade François Rabelais , Tours, p 149 e 150

2.3.3 Inferência e conclusão

O número de questionários recebidos, o estudo efectuado e a consulta documental, permite-nos inferir sobre factos e representações dos SIT de Almada e Setúbal, relativamente ao educador de infância, no que respeita a educação não formal:

1 De entre 15 S.I.Ts inquiridos, 14 fazem referência a esta categoria de profissional, a exercer funções no campo da educação não formal e comunitária.

2 Os empregadores reconhecem que os educadores têm capacidades para exercer funções diversas que englobam uma acção educativa e pedagógica directa, na formação profissional, no trabalho de rua, na iniciação às artes, ao desporto, nos tempos livres na alfabetização, na intervenção comunitária e desenvolvimento social. Além de outras funções como, coordenação técnica, programação avaliação e execução de acções em áreas não formais relativas à educação, animação e apoio social.

3 Os empregadores reconhecem que os educadores possuem conhecimentos gerais que permitem a sua integração em diversos serviços, valências e projectos, e, conhecimento especializado, que permite educar e desenvolver crianças e jovens. As capacidades humanas (ao nível do ser), importantes às funções referidas, possibilitam o exercício de outras actividades de âmbito educativo/antropológico/social.

Ao referir as capacidades de concepção de programas, divulgação, gestão de recursos, programação e execução; os empregadores reconhecem a estes profissionais a capacidade de contribuir para o "reforço da eficácia dos objectivos da instituição e ou o desenvolvimento das comunidades"

EM CONCLUSÃO

As conclusões do trabalho de investigação sobre os educadores de infância em Portugal²⁵⁷;

Os objectivos dos cursos de formação de educadores de infância a funcionar em Almada e Setúbal²⁵⁸, são concordantes com as respostas dadas ao inquérito pelos empregadores de 14 S.I.T de Almada e Setúbal

Podemos assim indicar que:

O Educador é reconhecido nas comunidades de Almada e Setúbal, como um profissional de educação e desenvolvimento social dentro e fora do contexto tradicional de Jardim de Infância

²⁵⁷SILVA (AB), 1992. obra citada pp 204-216.

²⁵⁸ESE J PIAGET Almada e ESE Setúbal.

2.4. Ajudante de creche e jardim de Infância

2.4.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os ajudantes de creche e jardim de infância, a partir dos dados retirados dos inquéritos recebidos.

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>	
S.I.T. 1 Associação de Iniciativas Populares	S.I.T. 5 C. Paroquial
S.I.T. 9 Inst Part Bem Estar Social	S.I.T. 13 Instituição Oficial de MESS
Exercem funções em 26,6% dos SIT identificados	
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>	
Executa trabalho directo com crianças nas instituições como auxiliar de educadores de infância ou professores	
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>	
Trabalho directo auxiliar	
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>	
6º ao 12 ano (com especialização até um ano; ou sem qualquer preparação específica)	
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>	
Imposição legal (estabelecimentos oficiais)	
Motivação económica e características a nível do ser(estabelecimentos particulares)	

2.4.2 O que dizem os documentos

Ajudante de creche e jardim de infância é um profissional de carreira, do quadro do Centro Regional de Segurança Social de Setúbal.²⁵⁹

Exerce funções em estabelecimentos de infância dos centros regionais, integrando a categoria "pessoal auxiliar de apoio directo".

A denominação profissional "Ajudante de creche e jardim de infância", não faz parte da lista de profissões constante, da Regulamentação do Trabalho²⁶⁰, PRT das instituições particulares de solidariedade social.

Tal permite-nos afirmar que a sua existência nas instituições, SIT, 1, 5, 9 (instituições tipo que se integram na categoria de IPSSs), não tem suporte legal.

²⁵⁹PORTUGAL "Diário da República", nº 164 I série, 1985. Portaria nº 486/85 de 19 de Julho, "definiu num quadro normativo genérico, os pontos essenciais da orgânica e funcionamento dos centros regionais de segurança social" segundo o Dec Lei 136/83 de 21 de Março.

²⁶⁰ PORTUGAL "Boletim Trabalho e Emprego", 1996, 1ª série, nº 15 de 22/4/1996

2.4.3 Inferência e conclusão:

O estudo efectuado, permite-nos inferir sobre representações dos SIT de Almada e Setúbal, relativamente ao ajudante de creche e jardim de infância.

1. 26,6% dos inquiridos, fazem referencia a esta categoria, a exercer funções profissionais no campo da educação não formal; sendo 1 oficial e três particulares.

2. Os empregadores reconhecem que os ajudantes de creche e jardim de infância, executam trabalho educativo e de apoio escolar, sob a direcção de um técnico responsável.

3. Os empregadores reconhecem que os ajudantes de creche e jardim de infância, não têm conhecimentos que lhes permitam exercer trabalho autónomo.

4 A sua admissão é motivada por :

4.a) no caso dos estabelecimentos oficiais: imposição legal;

4.b) no caso dos estabelecimentos particulares: motivação económica.

Contudo:

A vertente "característica a nível do ser" é factor importante para a selecção e manutenção deste pessoal.

5 No caso dos estabelecimentos particulares a denominação profissional é irregularmente empregue, devendo a sua denominação ser "ajudante de acção educativa"²⁶¹

Podemos assim indicar que :

Os empregadores dos estabelecimentos particulares, reconhecem que os denominados "ajudantes de creche e de jardim de infância," são necessários ao funcionamento das valências creche, jardim de Infância", por razões de ordem económica.

Os responsáveis dos serviços oficiais, não reconhecem a importância de existência destes profissionais no quadro.

EM CONCLUSÃO

Pela análise dos documentos e estudo dos inquéritos podemos concluir, no que refere os Ajudantes de Creche e Jardim de Infância em Setúbal e Almada; que:

as discordâncias entre o legislado e a ausência de reconhecimento dos empregadores face ao vivido, permitem indicar que os profissionais de apoio educativo "são um mal necessário", apenas existente, por exigência legal ou dificuldades económicas das instituições .

²⁶¹PORTUGAL "Boletim Trabalho e Emprego", 1996, 1ª série, nº 15 de 22/4/1996, p.332

2.5 Técnico Perceptor

2.5.1 O que sabemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os técnicos perceptores, a partir dos dados retirados do inquérito recebidos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
S.I.T. 1 3 Instituição Oficial de MESS Exercem em 6,6% dos SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Executam trabalho educativo como auxiliar de educador de infância ou professor.
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Trabalho de apoio aos técnicos, nas salas de actividades e recreios.
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
4ª classe- 6º ano - 9º ano 12º ano (sem qualquer preparação específica)
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Imposição legal

2.5.2 O que dizem os documentos

O técnico perceptor é um profissional que faz parte do quadro de pessoal do Centro Regional de Segurança Social de Setúbal aprovado em 1985.

Está integrado na categoria "pessoal técnico profissional e administrativo"²⁶², numa carreira profissional em extinção (a extinguir quando vagar).

Exerce funções idênticas aos ajudantes de creche e jardim de infância, em estabelecimentos oficiais de infância dos centros regionais²⁶³ mas, relativamente aos ajudantes de creche e jardim de infância, possuem uma categoria profissional hierarquicamente mais elevada.

2.5.3 Inferência e conclusão:

Partir dos inquéritos recebidos, após a pesquisa em documentos, torna possível inferir no que respeita os técnicos perceptores a prestarem serviços nos SIT de Almada e Setúbal, o seguinte:

1 De entre 15 SITs, um estabelecimento oficial do MESS, faz referencia a esta categoria de profissional,a exercer funções no campo da educação não formal;

²⁶²PORTUGAL "Diário da República", n° 164 I série, 1985, Portaria n° 486/85 de 19 de Julho , p. 2132

²⁶³PORTUGAL "Diário da República", n° 164 I série, 1985, Portaria n° 486/85 de 19 de Julho , e Dec Lei 136/83 de 21 de Março " que definiu num quadro normativo genérico, os pontos essenciais da orgânica e funcionamento dos centros regionais de segurança social".

2 Foi reconhecido que executa funções educativas directas, como auxiliar de outro adulto;

3 A permanência dos perceptores, é motivada por imposição legal;

Podemos assim indicar que :

Os responsáveis dos serviços, não reconhecem a importância de existência destes profissionais no quadro das instituições oficiais.

EM CONCLUSÃO

Pela análise dos documentos e estudo dos inquéritos podemos concluir, no que refere os Técnicos Perceptores em Setúbal e Almada:

- existem apenas nos estabelecimentos oficiais do MESS
- exercem funções idênticas aos ajudantes de creche e jardim de infância, existentes nos referidos estabelecimentos;
- encontram-se actualmente na situação de extinção "extinguir quando vagar"; facto que os directores das instituições aceita, uma vez que não identificam os benefícios que advêm da sua actuação profissional.

2.6 Educador Social

2.6.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite responder a questões sobre os educadores sociais

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 13 Estabelecimento oficial do MESS
Exercem em 6,6 % do SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Trabalho directo em salas de ATL, com crianças dentro das instituições;
Organização de actividades de animação de idosos;
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Como únicos responsáveis
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Curso técnico profissional
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Conhecimento especializado

2.6.2 O que dizem os documentos

Segundo consta do "quadro normativo genérico do CRSS"²⁶⁴ o educador social integra a categoria de pessoal docente. No entanto, noutros documentos oficiais, e, nomeadamente, no PRT onde se encontra publicada a lista geral de profissões nas IPSSs, este mesmo profissional integra a categoria de pessoal, trabalhador social.

Segundo este último documento, o educador social, é um trabalhador social que "presta ajuda técnica com carácter educativo e social a grupos, em ordem ao aperfeiçoamento das suas condições de vida; realiza e apoia actividades de grupo de carácter recreativo, para crianças, adolescentes, jovens e idosos."²⁶⁵

Existe em Almada, na escola superior de educação Jean Piaget um curso de "educador sócio-profissional."²⁶⁶ O objectivo de tal curso é formar profissionais para "após o entendimento global do problema possam definir metas, métodos e meios capazes de conduzir à re(inserção) sócio profissional de cada indivíduo em dificuldade"(ESE JP, 1991)

A função do educador socio-profissional, é pois conceber programas de acção que contribuam para a inserção ou (re)inserção sócio-profissional dos indivíduos com problemas nessa área.

2.6.3 Inferência e conclusão

a partir da análise dos inquéritos e dos documentos:

1 De entre 15 S.I.T, apenas 1, estabelecimento oficial, faz referencia a esta categoria de profissional. A não referencia por parte de outros, serviços como autarquias, empresas, comissão de moradores, de Almada e Setúbal, pode apresentar diferentes significados:

a) inexistência destes profissionais nos quadros, dos estabelecimentos contactados, em Almada e Setúbal;

b) não reconhecimento para a função educativa, de carácter não formal;

2 O empregador SIT 13, reconhece ao educador social competência para assumir autonomamente, funções de (animação de crianças 6 aos 12 anos e de idosos).

3 O mesmo empregador, reconhece ao educador social um conhecimento especializado, sendo mesmo motivação para contratação;
contudo:

3 a) Não identifica que tipo de especialização

²⁶⁴PORTUGAL, Portaria 486/85 de 19 de Julho, DR nº 164 I série

²⁶⁵BOLETIM Trabalho e Emprego, 1ª série, nº 15, 22/4/1996 p 342

²⁶⁶ESEJP ALMADA e ARCOSELO Portaria 1139 de 6/11/1991

3 b) Não refere as capacidades de concepção e condução de programas, de acção que conduzam à inserção ou reinserção profissional de adultos,²⁶⁷ nem mesmo integração social dos jovens e idosos²⁶⁸

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos e inquéritos permite encontrar divergências entre:

- objectivo da formação, motivação dos empregadores e exercício dos profissionais
- determinações legais sobre o âmbito da profissão: regulamentação das IPSSs em que é identificado como trabalhador social e regulamentação dos MESS em que é identificado como trabalhador do campo pedagógico e educativo.

Podemos assim indicar que:

O educador social é um profissional pouco reconhecido, nas comunidades de Almada e Setúbal.

Será necessário clarificar os objectivos e especificidade da sua acção e objectivos da sua formação enquanto trabalhador docente? social?

2.7 Monitor

2.7.1 O que soubemos pelos questionários

<p><u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u></p> <p>SIT 2 Associação cultural SIT 9 C.B E Social SIT 10 Instituição particular (comissão de moradores) SIT 13 Estabelecimento oficial do MESS Exercem em 25,5% dos SIT identificados</p> <p><u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u></p> <p>Trabalho directo em salas de ATL dentro das instituições; Organização e dinamização de projectos nas comunidades circundantes</p> <p><u>Como fazem? (Responsabilidade)</u></p> <p>Como únicos responsáveis Como auxiliares de outros técnicos</p> <p><u>Que formação profissional? (Habilitações)</u></p> <p>do 6º ao 12º ano (com ou sem formação até um ano) Curso da Escola António Arroio (situação 13)</p> <p><u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u></p> <p>Razões de ordem económica Conhecimento especializado</p>

²⁶⁷ESE JP, ALMADA "Ensino Superior : saídas profissionais", respeita ao "Educador Socioprofissional"

²⁶⁸BOLETIM Trabalho e Emprego apresenta a definição de educador social.

2.7.2 O que dizem os documentos

A consulta documental permitiu encontrar a referencia ao técnico monitor ²⁶⁹, integrado, juntamente com "técnico perceptor" e o "agente de educação familiar", na categoria de "técnico profissional administrativo"(DR 299 1979, Dec Lei 519 -02-79)

Contudo, na portaria de regulamentação do trabalho PRT das IPSSs, "monitor" encontra-se integrado na categoria "trabalhadores de reabilitação e emprego protegido".²⁷⁰

Monitor é, segundo o referido PRT(1996), considerado como pessoal "altamente qualificado."

No que respeita às funções que lhe são destinadas, o monitor "planeia, prepara desenvolve e avalia sessões de formação de uma área específica (...) elabora aplica e classifica testes de avaliação(...), elabora ou participa na elaboração de programas de formação e ou na selecção de candidatos e formandos."²⁷¹

A sua formação é muito diversificada e não foi possível encontrar qualquer curso superior de monitor .

2.7.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos e dos documentos permitiu :

1. 26,6 % dos inquiridos fazem referencia a esta categoria de profissional

2 Os empregadores não reconhecem aos Monitores:

a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de programação, formação, investigação, conforme legalmente prescrito, no documento PRT das IPSS

3 Os empregadores reconhecem aos Monitores

a)conhecimentos especializados, em áreas como (educação física; criação artística; tecelagem).

4 A especialização é uma motivação, que aliada ao facto de serem considerados trabalhadores mais baratos (motivação económica) os leva a contratar os monitores.

²⁶⁹PORTUGAL DR 299 1979 "DEC LEI" 519 -02-79 dp. 3-446 (327), quadro anexo ao artº I

²⁷⁰ DOC cit p 339 e 349

²⁷¹ DOC cit p 339

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos e inquéritos permite encontrar discordâncias e indefinições, de níveis diferentes que passamos a identificar:

- da formação académica;
- da categoria em que legalmente se incluem;
- da responsabilidade e âmbito de funções,
- do "entendimento" dos empregadores sobre os trabalhadores a que chamam monitores, em exercício no SIT.

Na verdade, o facto de existirem trabalhadores com diversas formações académicas (desde o 6º ano de escolaridade), de não haver qualquer tipo de formação específica, reconhecida; o facto de serem legalmente incluídos em categorias muito diversas, nomeadamente de pessoal altamente qualificado ²⁷² e exercerem funções autónomas ou auxiliares de outro adulto, foram pontos detectados que nos levam a questionar o que é um monitor, enquanto profissional ?

Podemos assim indicar que:

Dadas as divergências encontradas, MONITOR, não pode ser considerada profissão, se atendermos às condições de emergência incluídas , segundo Lalibert, na 1ª parte , capítulo 3 deste estudo.

²⁷² PRT (cit) p. 349

2.8 Assistente social ou técnico de serviço social

2.8.1 O que sabemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os assistentes sociais, a partir das respostas aos questionários:

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 3 ACM;
SIT 4 Câmara Municipal
SIT 6 CRSS
STI 9 CPBES
STI 13 Estabelecimento oficial do MESS
STI 14 I. Juventude
STI 15 Misericórdia
Exercem em 46,6% dos SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Planeia, implementa, coordena projectos de intervenção comunitária e institucional isoladamente ou em articulação com outras forças e ou serviços; atende, acolhe e encaminha individualmente os utentes.
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Como únicos responsáveis
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Licenciatura em serviço social
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Conhecimento especializado
Conhecimento generalista
Interesse pela área de trabalho

2.8.2 O que dizem os documentos

O assistente social integra a categoria de pessoal técnico superior, a nível dos serviços dos CRSS .

No boletim trabalho publicado 1996, este profissional , identificado como técnico de serviço social, integra a categoria de trabalhador social.

É assim definido este profissional :

"Estuda e define normas gerais , esquemas e regras do serviço social das instituições; procede à análise de problemas de serviço social directamente relacionados com os serviços e instituições (...) estuda com os indivíduos as soluções possíveis dos seus problemas (...) ajuda os utentes a resolver adequadamente os problemas de adaptação e readaptação social, fomentando uma decisão responsável"²⁷³.

²⁷³PRT (cit) p. 342

Segundo o dossier "profissões" (1995) o "Assistente Social" ajuda a resolver problemas de adaptação e readaptação social dos indivíduos, grupos ou comunidades, provocados por causas de ordem social, física ou psicológica, internos ou externos, utilizando o estudo, a interpretação e o diagnóstico em relações profissionais, individualizadas de grupo ou da comunidade".²⁷⁴

A formação de nível superior, licenciatura de 5 anos, pode ser feita em institutos superiores de serviço social, em diversas localidades.

2.8.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos e dos documentos permite saber que:

1. 46% dos inquiridos fazem referência ao assistente social, enquanto profissional de educação não formal.
2. O empregador reconhece ao assistente social
 - a) Responsabilidade e competência para exercer diversos tipos de funções reconhecidas legalmente, a este profissional e para o qual foi preparado;
 - b) Conhecimento especializado, e generalizado, o qual, aliado ao gosto pelo tipo de trabalho a realizar, motiva a contratação.

²⁷⁴ BIBLIOTECA DO INSTITUTO DA JUVENTUDE DE SETÚBAL " Dossier Profissões nº6", dados relativos a 1995

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos e inquéritos permite encontrar, convergências entre objectivos de formação, conceito da profissão, motivação dos empregadores e exercício dos profissionais.

Podemos assim indicar que:

O Assistente social é reconhecido nas comunidades de Almada e Setúbal para um exercício diversificado de funções no âmbito de trabalho social (conceito que ultrapassa a assistência social) . Uma vez que implica o conhecimento do meio e das técnicas conducentes ao seu desenvolvimento.

A referencia aos técnicos de serviço social como profissionais de educação não formal, possibilita afirmar que para os referidos SITs a educação não formal integra o trabalho social .

2.9 Ama Legalizada

2.9.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar as amas legalizadas, a partir dos dados retirados dos inquéritos recebidos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
Em domicilio próprio sob a tutela e apoio técnico de instituições e serviços oficiais ou particulares , SIT 6,13,15
Exercem em 20% dos SITs mencionados.
<u>O que fazem? (Áreas de actuação^a e Função)</u>
Trabalho directo com crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade
Apoio Educativo e Social (vertente: guarda e cuidados)
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Responsáveis directos; sob tutela de educadores de infância
Como auxiliares de outros técnicos
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Até ao 5º ano
Até ao 9º ano (sem preparação específica)
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Características a nível do ser
Qualidade de resposta

2.9.2 O que dizem os documentos

O Decreto Lei 158/84 de 17 de Maio, define "Ama Legalizada", como uma profissional independente, a prestar serviço em creches familiares, tuteladas pelos Centros Regionais de Segurança Social ou Misericórdias, a partir do estabelecimento de acordos de cooperação.

A admissão de uma "Ama" é precedida de um estágio, em creche. O exercício da actividade é apoiado por um técnico educador de infância; necessário ao bom exercício desta valência, nomeadamente através de orientações práticas no seu domicílio, formação em exercício e outras acções de formação.²⁷⁵

"Ama" é uma antiga profissão cujo significado "aquela que amamenta" remonta a tempos remotos.

De ama clandestina a ama profissional, existe um caminho histórico que ainda hoje continua a ser percorrido.²⁷⁶

2.9.3 Inferência e conclusão

a partir da análise dos inquéritos e dos documentos:

1 20% dos SIT fazem referencia a esta categoria de profissional

2 Os empregadores reconhecem às amas legalizadas:

Responsabilidade para exercer directamente tarefas com crianças até aos três anos

3 Os empregadores reconhecem o serviço, "creche familiar" como : alternativa de qualidade à creche tradicional.

4 Os empregadores não mencionam :

A formação das amas, nem qualquer tipo de apoio dado pelos técnicos a estas profissionais.

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos e inquéritos, permite indicar que "ama legalizada" é uma profissão reconhecida, pela actuação, em creche familiar .

É referido o contexto domicílio, e as qualidades humanas das amas, como motivação de opção pelo serviço. Não é mencionada a formação .

Podemos assim indicar que:

Ama legalizada é uma profissional reconhecida, por empregadores oficiais e particulares, de Almada e Setúbal, para cuidar de crianças até aos 3 anos, no domicílio.

²⁷⁵MTSS, 1985, "Guião dos Direitos e Deveres das Amas" doc fotocopiado, não publicado.

²⁷⁶SILVA (AB)1992 " Éducateur d 'enfants au Portugal; Profession en construction"p 86-89

2.10. Animador

2.10.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os animadores a partir dos dados retirados dos inquéritos recebidos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 5 Centro Paroquial Exercem em 6,6% dos SITs Identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Trabalho directo projecto de intervenção comunitária. Desenvolvimento de actividades desportivas, lúdicas, apoio a colónias de férias
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Como únicos responsáveis
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
DO 9º AO 12º ANO (Com preparação até um ano)
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Características a nível do ser

2.10.2 O que dizem os documentos

A consulta do "Guia de Aprendizagem" (1996), ²⁷⁷ permite-nos afirmar que o termo animador não é suficientemente preciso.

Segundo R. Toraylle (1973) " a adjunção da palavra "sociocultural", veio clarificar o que é ser animador , enquanto profissional que " tem um papel social e educativo a desempenhar".²⁷⁸

"Animador precisa-se para despertar a alma a uma sociedade que a traz adormecida"²⁷⁹ é uma frase que convida a continuar o estudo sobre o que será este profissional. Para Orlando Garcia²⁸⁰ "a animação é um campo aberto e semi-estruturado, onde tanto acontecem actividades profissionais de manutenção de respostas de utilidade pública, como acontecem os associativismos (...), as oportunidades, as inovações imprevistas e as surpresas".

Existem três tipos de animadores profissionais, segundo o mesmo entrevistado:

os "generalistas" formados em escolas profissionais (cerca de 20) e ESEs;

os "especialistas" formados igualmente em escolas profissionais , artísticas, turísticas, audiovisuais, ESEs, e Universidades;

²⁷⁷FERNANDES (E); et alt; 1996. "Comunicação e Animação Social; Formação técnica", p. 81

²⁷⁸ob cit p 80.

²⁷⁹ob cit p 80.

²⁸⁰GARCIA (O)1995. "Entrevista", in Ernesto Fernandes et alt, "Comunicação e Animação Social", ME, p.83

e os coordenadores cujo nível é alcançado pela experiência e formação em exercício.²⁸¹

Os animadores apresentam diversas designações: desportivo, sócio-educativo, oficial, de férias, de tempos livres, de espectáculo e recentemente, no âmbito do rendimento mínimo garantido, animador domiciliário.

A consulta do documento PRT, 1996, alerta-nos para o facto do animador estar integrado na categoria de trabalhador social, com função de promover actividades que contribuem para a educação global e permanente.

2.10.3 Inferência e conclusão

A partir da análise dos inquéritos e dos documentos :

1 De entre 15 S.I.T, apenas 1 (S.I.T.5), faz referencia a esta categoria de profissional

2 O empregador reconhece aos animadores:

a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de animação apoio social e educativo na comunidade e em colónias de férias, com crianças e jovens dos seis ao quinze/dezoito anos

b) Refere que as habilitações do 9 ° ao 12º ano, seguida de acção de formação até um ano, é insuficiente, sendo as características pessoais, a grande motivação de opção e selecção dos animadores no estabelecimento em análise.

c) O empregador não reconhece, ao contrário do que acontece com a cat (1) um conhecimento especializado a estes "animadores"

d) Não reconhece a estes profissionais a capacidade de contribuir para o "reforço da eficácia dos objectivos da instituição."

EM CONCLUSÃO

Pela análise de documentos, foram encontradas indefinições que nos permitem questionar:

O que é ser animador, em Portugal?

A análise de documentos e inquéritos permitiu ainda encontrar divergências, entre:

as possíveis definições do que é ser animador ,

o seu papel e âmbito de actuação,

as habilitações profissionais e académicas mínimas

e, o entendimento que o empregador (SIT 5) faz desta profissão.

²⁸¹ NOTA (ibidem) embora por vezes os animadores sejam uma ou outra coisa por fase ou todas em simultâneo

Podemos assim indicar que:

O animador não é um profissional institucionalmente reconhecido para o exercício de funções no campo da educação não formal, nas comunidades de Almada e Setúbal.

2.11. Monitor de ATL

2.11.1 O que sabemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os monitores de ATL a partir dos dados retirados dos inquéritos recebidos.

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 5 Centro Paroquial
Exercem em 6, 6% dos SITs
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Trabalho directo de apoio em ATL (apoio escolar e desportivo)
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Como auxiliares de outros técnicos
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
DO 9º AO 12º ANO (Com preparação em áreas específicas, ou sem preparação)
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u> Características a nível do ser
Conhecimento profissional especializado

2.11.2 O que dizem os documentos

A pesquisa documental não permitiu encontrar qualquer profissional assim denominado.

Contudo, pela mesma pesquisa, podemos identificar relativamente a "Monitor" e a "ATL":

- Técnico monitor: ²⁸²integrado na categoria de "pessoal técnico profissional e administrativo".

- Monitor

-Técnico de Actividades de Tempos Livres (ATL) ²⁸³, integrado na categoria de trabalhador social, e definido assim:

"Orienta e coordena as actividades dos ajudantes, actua junto de crianças em idade escolar, com vista à sua ocupação durante o tempo deixado livre pela escola, proporcionando-lhes um ambiente adequado a actividades de carácter educativo; estabelece contactos com pais e professores no sentido de obter uma acção educativa integrada e de despiste de eventuais casos sociais e de

²⁸²PORTUGAL DR nº 164, I série, "Portaria 486/85 de 19 de Julho, Quadro de Pessoal do Centro R de SS de Setúbal

²⁸³ PRT das Instituições particulares de solidariedade social, Bol Trab e Emprego, 1ª sérieº 15 p. 342

problemas de foro psíquico que careçam de especial atenção e encaminhamento"²⁸⁴.

Após todas as consultas mencionadas, identificámos ainda:

A Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social Monsenhor Alves Brás tem um curso de animador cultural que dá acesso a um leque diverso de profissões entre elas "animador de OTL".²⁸⁵

2.11.3 Inferência e conclusão

A partir da análise dos inquéritos e dos documentos:

1 De entre 15 S.I.T. apenas 1 (S.I.T.5), faz referencia à categoria de profissional Monitor de ATL, como constante do respectivo quadro da instituição.

2 O empregador não reconhece aos Monitores de ATL:

a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de apoio escolar e desportivo com crianças e jovens dos seis aos 12 anos

3 O empregador refere que

a) A habilitação do 9 ao 12 ano, acrescida de especialização é motivação de opção para selecção de monitores de ATL, que devem também ter características pessoais adequadas à função. As dificuldades económicas, conduzem a que se admitam os monitores.

EM CONCLUSÃO

Pela análise de documentos e inquéritos, encontramos divergências, perante o que é ser monitor de ATL, e mesmo sobre a existência de tal profissional .

Podemos assim indicar que:

Existem indefinições sobre a valência ATL, nomeadamente sobre os profissionais para exercer funções nessa valência.

Finalmente:

Monitor de ATL, é uma denominação empregue nesta instituição para identificar pessoas que deveriam chamar-se face às funções que executam "Animadores de ATL"²⁸⁶

²⁸⁴PRT das Instituições particulares de solidariedade social, Bol Trab e Emprego, 1ª série nº 15 p. 342

²⁸⁵ FERNANDES (E), 1996, ob cit p . 88

²⁸⁶GARCIA (O) 1995, Entrevista in FERNANDES (E), 1996, ob cit . pag 84. " Animadores (que) quando são técnico profissionais, trabalham em grupos relativamente fixos p ex ATLs"

2.12. Ama Familiar

2.12.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar ama familiar, a partir dos dados dos inquéritos recebidos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
Em domicílio próprio, sob a tutela e apoio técnico do S.I.T: 5
Exercem em 6,6% dos SITs
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Trabalho directo com crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Contrato de prestação de serviços com a instituição, que fornece apoio técnico, pedagógico e material para exercício da função de "ama familiar"
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
4º ano de escolaridade e formação em exercício
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Imposição legal (em alternativa à creche tradicional)

2.12.2 O que dizem os documentos

Desconhecemos a existência de qualquer documento legal sobre esta profissão

2.12.3 Inferência e conclusão

a partir da análise dos inquéritos e face à ausência de documentos:

- 1 De entre 15 S.I.T.s a SIT número cinco, faz referencia a esta categoria de profissional.
- 2 O facto de ser referida a imposição legal, para a existência deste profissional permite-nos inferir que o empregador não considera ser a ama familiar , uma resposta válida, em alternativa à creche.
- 3 O facto de não termos identificado a existência jurídica deste profissional, e ainda de ser referida a admissão deste profissional, em SIT 5, por imposição legal, permite-nos levantar questões relativas ao reconhecimento social destes profissionais.

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos legais e inquéritos permite indicar que "ama familiar", não tem existência enquanto profissão, nem é reconhecida a sua competência nem vantagem do seu serviço pela instituição de tutela .

2.13. Auxiliar de educação de infância

2.13.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta, permite identificar os auxiliares de educação a partir dos dados retirados dos inquéritos .

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 3 ACM
S.I.T 4 Autarquia
S.I.T. 5 C. Paroquial
Exercem em 20% dos SITs identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Executa trabalho educativo directo com crianças de 3 meses até aos 12 anos
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Trabalho educativo autónomo em salas de actividades e recreios e ou trabalho de apoio aos educadores de infância .
<u>Que formação profissional?(Habilitações)</u>
4ª classe- 6 ano -9º ano - 12 ano (sem qualquer preparação específica)
6º ano e dois anos de curso profissional
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Razão de natureza económica
Situação herdada
Características a nível do ser

2.13.2 O que dizem os documentos

O auxiliar de educação é um profissional que faz parte do quadro de pessoal Centro Regional de Segurança Social, aprovado em 1985. Está integrado na categoria "pessoal técnico profissional e administrativo"²⁸⁷.

Tem uma categoria idêntica aos perceptores nos estabelecimentos oficiais do MESS.

No que respeita os estabelecimentos particulares, integra-se na categoria "trabalhadores com função pedagógica"²⁸⁸

No referido documento é assim identificado "elabora planos de actividade das classes, submetendo-os à apreciação dos educadores de infância e colaborando com estes no exercício da sua actividade".²⁸⁹ É ainda referido no

²⁸⁷PORTUGAL "Diário da República", nº 164 I série, 1985, Portaria nº 486/85 de 19 de Julho , p. 2132

²⁸⁸ PRT das Instituições Particulares de Solidariedade Social, 1996,Bol Trab e Emprego, 1ª série nº 15 p. 334

²⁸⁹PRT das Instituições particulares de solidariedade social, 1996,Bol Trab e Emprego, 1ª série nº 15 p. 334

mesmo texto legal que "é condição de admissão deste profissional a titularidade de diploma para o exercício da profissão".²⁹⁰

Formado pelos antigos cursos da Escola João de Deus, São Tomé e Vanzeller.

2.13.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos e dos documentos permite indicar que :

1 De entre 15 SIT, 3, fazem referencia a esta categoria de profissional, a exercer funções no campo da educação não formal;

2 Num caso SIT 5, o auxiliar de educação tem habilitação própria (curso de auxiliar de educação).

Esse trabalhador exerce funções autónomas numa sala de creche.

Nas outras duas situações, os auxiliares de educação, não possuem qualquer certificação, e executam funções educativas directas, como auxiliar de outro adulto.

3 O responsável do S.I.T. 5 tem ao seu serviço um profissional auxiliar de educação de infância (por ser uma situação herdada).

Os responsáveis pelos serviços e instituições tipo 3 e 4 , mostram desconhecer que existem requisitos para aceder a esta categoria profissional; uma vez que auxiliar de educação de infância está integrada na classe de pessoal docente . Na verdade os coordenadores dos SIT 3 e 4 empregam utilizam a denominação de "auxiliar de educação de infância" ao referir pessoal indiferenciado e ou de apoio.

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos e estudo dos inquéritos permite concluir que:
ao pessoal denominado "Auxiliar de Educação" se deveria chamar "Ajudante de acção educativa"²⁹¹ **exceptuando-se a situação S.I.T.5 .**

Neste caso, o profissional por possuir certificação própria e exercer funções previstas por lei, preenche os requisitos para integrar esta nova profissão.

²⁹⁰PRT das Instituições particulares de solidariedade social, 1996

²⁹¹PRT das Instituições particulares de solidariedade social, 1996,Bol Trab e Emprego, 1ª série nº 15 p.

2.14. Vigilante

2.14.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que se apresenta permite identificar os vigilantes a partir dos dados dos inquéritos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
S.I.T.10
Exerce em 6,6% dos SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Executa trabalho directo com crianças de 3 meses até aos 12 anos
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Apoio ao trabalho educativo dos educadores de infância em salas de actividades e recreios
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
6 ano -9º ano (sem qualquer preparação específica)
9º ao 12º ano (sem qualquer preparação específica)
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Razão de natureza económica
Características a nível do ser

2.14.2 O que dizem os documentos

Vigilante, é um profissional de apoio directo, de carreira do pessoal auxiliar dos serviços e estabelecimentos da segurança social ²⁹², juntamente com outras categorias como "ajudante de creche e jardim de infância". No que respeita os estabelecimentos particulares a consulta documental²⁹³, não permitiu encontrar tal categoria, sendo o pessoal de apoio denominado "ajudante de acção educativa".

A categoria "auxiliar de apoio e vigilância"²⁹⁴ aparece noutros ministérios, como, seja o Ministério da Saúde.

2.14.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos permite indicar que :

- 1 De entre 15 S.I.T. , apenas 1 faz referencia a esta categoria de profissional, a exercer funções no campo da educação não formal;
- 2 Para SIT 10 , o vigilante é um profissional de apoio aos pessoal técnico a exercer funções em creche, jardim de infância e ATL.

²⁹² PORTUGAL DR, nº 238, I Série, Portaria 904-B/89, de 16 de Outubro, (Anexo 5)

²⁹³ PRT das Instituições particulares de solidariedade social, Bol Trab e Emprego, 1ª série nº 15 p. 334

²⁹⁴ PORTUGAL DR, nº 238, I Série, Portaria 904-B/89, de 16 de Outubro (Anexo 4)

3 O responsável do S.I.T.10, emprega estes profissionais por motivos económicos, sendo as competências ao nível do ser, critério de selecção.

EM CONCLUSÃO

Pela análise dos documentos e estudo dos inquéritos podemos concluir, que a denominação "vigilante" para mencionar profissionais de apoio educativo, está actualmente a ser pouco utilizada.

Na verdade, este profissional, embora legalmente existente, é substituído por outro, "ajudante de creche e jardim de infância", categoria igualmente constante, dos quadros de estabelecimentos oficiais da Segurança Social.

No que respeita as instituições particulares, apenas uma, indica o nome de vigilante, denominação muito vulgarizada há poucos anos, mas que actualmente foi legalmente substituída por "ajudante de acção educativa".

O facto de existirem outros "vigilantes", no campo profissional da segurança, pode estar na base do desuso desta denominação, relativamente à educação não formal.

2.15 Técnico de Política Social

2.15.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os Técnicos de Política Social apartir dos dados retirados dos inquéritos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
S.I.T.14 Instituto da Juventude
Exercem em 6,6% dos SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Atendimento e encaminhamento de jovens
Apoio ao associativismo, voluntariado e tempos livres
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Responsáveis pelo concepção, organização e funcionamento das valências (centro de informação) e dos projectos
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Licenciatura em Política Social
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Conhecimento profissional generalista, interesse pela área de trabalho

2.15.2 O que dizem os documentos

O Técnico de Política Social, concebe, planeia, efectua estudos sobre a origem, evolução, funcionamento e interdependência das instituições, movimentos e comportamentos políticos.²⁹⁵

O actual curso tem origem nos cursos de ciências sociais e política ultramarina e posteriormente de serviço social.

Reconhecido legalmente desde a década de oitenta, o técnico de política social, é licenciado pelo Instituto Superior de Ciência Social e Política de Universidade Técnica de Lisboa.

2.15.3 Inferência e conclusão:

A análise dos inquéritos permite indicar que :

1 De entre 15 S.I.T, apenas 1, faz referencia a esta categoria de profissional, a exercer funções no campo da educação não formal;

2 Para S.I.T 14, o Técnico de Política Social é um profissional com funções em áreas muito diversas, exercendo-as como único responsável.

O facto de ser considerado um generalista pela direcção deste instituto, permite entender o âmbito da sua actuação (em áreas como: animação, apoio social, apoio educativo, tempos livres, articulação com forças vivas do meio).

3 Pela análise documental, verifica-se contudo que a função deste técnico, mais do que o trabalho directo, será a de planear e conceber estudos sobre comportamentos (políticos e sociais), de modo a propor medidas adequadas ao desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos.

EM CONCLUSÃO

Pela análise dos documentos e estudo dos inquéritos podemos concluir, que existem discordâncias entre o que significa ser Técnico de Política Social e a descrição de funções exercidas por estes técnicos no S.I.T. 14.

A sua contribuição para o reforço da eficácia dos objectivos da instituição, na política da juventude, neste caso, não foi indicada, nem valorizada.

²⁹⁵ I.JUVENTUDE, Setúbal, 1995, centro de informação, Dossier "Profissões", Área Ciências Sociais, nº 6.

2.16.Técnico Bacharel em Segurança Social

2.16.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os Técnicos Bacharel em Segurança Social apartir dos dados retirados dos inquéritos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
S.I.T.14 Exercem em 6,6% dos SIT inquiridos
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Apoio técnico e acompanhamento de projectos, tempos livres, articulação com forças vivas da comunidade
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Responsáveis pela concepção, organização e funcionamento das valências (centro de informação) e dos projectos
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Bacharelato em Segurança Social
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Conhecimento profissional generalista, interesse pela área de trabalho

2.16.2 O que dizem os documentos

O Técnico Bacharel em Segurança Social, tem "como responsabilidade a aplicação do regime vigente de segurança social, no serviço publico ou na empresa em que trabalha"²⁹⁶

O curso é ministrado na Universidade Internacional de Lisboa, Instituto Superior Politécnico Internacional, e confere o grau de bacharel.

2.16.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos e dos documentos permite indicar que :

- 1 De entre 15 S.I.T. apenas 1, faz referencia a esta categoria de profissional, a exercer funções no campo da educação não formal;
- 2 Para o S.I.T.14 o técnico bacharel em segurança social é um profissional com funções em áreas muito diversas, exercendo-as como único responsável . O facto de ser considerado um generalista pela direcção deste instituto, permite entender o âmbito da sua actuação (em áreas como: animação, apoio social, apoio educativo, tempos livres, articulação com forças vivas do meio).

²⁹⁶ I.JUVENTUDE, Setúbal, 1995, centro de informação, Dossier "Profissões", Área Ciências Sociais, nº 6.

3 Pela análise documental, verifica-se contudo que existem divergências entre o que está legislado e as funções que executa no S.I.T.14.

EM CONCLUSÃO

Pela análise dos documentos e estudo dos inquéritos podemos concluir, que existem discordâncias entre o que significa ser técnico bacharel de segurança social e a descrição das funções atribuídas S.I.T. 14.

2.17 Psicólogo

2.17.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que a seguir se apresenta permite identificar os Psicólogos a partir dos dados retirados dos inquéritos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 9
Exercem em 6,6% dos SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Coordenação pedagógica, formação ao pessoal , atendimento e "envolvimento" familiar, apoio educativo (salas, projectos)
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Responsáveis pela programação, concepção, coordenação das acções que executam e projectos que apoiam
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Licenciatura em Psicologia
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Conhecimento profissional especializado

2.17.2. O que dizem os documentos

A pesquisa documental²⁹⁷ relativamente ao exercício deste profissional nas instituições particulares, permite identificar o psicólogo do seguinte modo:

"Estuda o comportamento e mecanismos mentais do homem e procede a investigações sobre problemas psicológicos em domínios tais como o fisiológico, social, pedagógico, e patológico, utilizando técnicas específicas que por vezes elabora; analisa os problemas resultantes da interacção entre indivíduos instituições e grupos; estuda todas as perturbações internas e relacionais que afectam o individuo (...)"²⁹⁸

Ainda segundo a mesma fonte, podemos identificar que o psicólogo pode "investigar um ramo de psicologia, psicossociologia ou ser especializado numa aplicação

²⁹⁷Bol. Trab. Emp; 1ª série, nº 15, 22/4/1996 ;

²⁹⁸Bol. Trab. Emp; 1ª série, nº 15, 22/4/1996 p. 330

particular da psicologia como, o diagnóstico e tratamento de desvios da personalidade e de inaptações sociais, em problemas psicológicos que surgem durante a educação e o desenvolvimento das crianças e jovens, ou em problemas psicológicos de ordem profissional, tais como os da selecção, formação e orientação profissional dos trabalhadores e ser designado em conformidade".

2.17.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos permite indicar que :

1. De entre 15 S.I.T. apenas 1 (S.I.T.5), faz referencia a esta categoria de profissional.
2. O empregador reconhece ao psicólogo:
 - a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de animação, apoio social e educativo , formação, atendimento, encaminhamento e coordenação técnica de valências e projectos;
 - b) Refere a especialização como motivação de permanência neste serviço.
 - c) Não se refere à importância da investigação, estudo e diagnóstico para o desenvolvimento do serviço e a fundamentação das propostas.
 - d) Não reconhece a estes profissionais a capacidade de contribuir para o "reforço da eficácia dos objectivos da instituição".

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos e inquéritos permite identificar discordâncias entre o que é um psicólogo e o trabalho que lhe é exigido que vai da acção pedagógica, ao encaminhamento social de "casos".

Podemos assim indicar que:

O psicólogo é identificado como um "técnico multifuncional" que tem de ser "aproveitado", e embora se indique como motivação ter um conhecimento especializado, exige-se dele uma actuação diversa quer a nível de áreas de actuação, contextos e grupos alvo, sem que seja dado realce às correntes teóricas seguidas, nem ao ramo por que optou durante a formação.

2.18 Sociólogo

2.18.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que se apresenta permite identificar este profissional a partir dos inquéritos recebidos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 9
Exercem em 6,6% dos SIT inquiridos
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Acção directa com utentes em Lar e Centro de Dia, formação ao pessoal (problemática do idoso) articulação de projectos (rede comunitária e rede de vizinhança). ANIMAÇÃO, APOIO EDUCATIVO, APOIO SOCIAL.
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Responsáveis pela programação, concepção, coordenação das acções que executam e projectos que apoiam.
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Licenciatura em Sociologia
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Conhecimento profissional especializado

2.18.2. O que dizem os documentos

Começámos por investigar, sobre o suporte legal para o exercício deste profissional nas instituições particulares sem fins lucrativos.²⁹⁹

Tal pesquisa não possibilitou encontrar qualquer referencia a estes profissionais dentro dos respectivos quadros.

Continuamos pela consulta aos dossiers "profissões". do instituto da juventude de Setúbal.

Tal consulta, permitiu identificar o sociólogo como um profissional, licenciado em sociologia, que estuda a origem evolução, características e interdependência das sociedades humanas.

Permitiu ainda identificar os seguintes locais de actuação profissional: serviços de administração pública, organismos comunitários e sociais, centros culturais e os gabinetes de estudo e investigação.

2.18.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos e dos documentos permite indicar que :

1 De entre 15 S.I.T. apenas 1 (S.I.T.9) faz referencia a esta categoria de profissional.

²⁹⁹Bol. Trab. Emp; 1ª série, nº 15, 22/4/1996 ;

2 O empregador reconhece ao sociólogo:

- a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de animação, apoio social e educativo, formação, e divulgação dos serviços do centro no que respeita a valência de idosos, coordenação e articulação de projectos comunitários.
- b) Refere a especialização como motivação de permanência neste serviço.
- c) Não se refere à importância da investigação, estudo e diagnóstico para o desenvolvimento do serviço e a fundamentação das propostas.
- d) Reconhece a estes profissionais a capacidade de contribuir para o "reforço da eficácia dos objectivos da instituição, no que refere à valência idosos"

EM CONCLUSÃO

A análise de documentos e inquéritos permite identificar concordância entre a acção do sociólogo e uma vertente da sua profissão. Ignora contudo "a investigação " e a importante contribuição que o sociólogo poderia dar em tal área.

Podemos assim referir que o sociólogo é:

identificado como :

- técnico de animação de apoio educativo e social no âmbito da terceira idade,
- formador ao nível da problemática do idoso.

Desconhecendo-se os seus conhecimentos relativamente às estruturas e interdependências humanas e sociais, que lhe permitem conhecer as comunidades e elaborar propostas e projectos adequados aos diversos grupos sociais.

2.19. Ajudante de Lar

2.19.1.O que soubemos pelos questionários

O Mapa que se apresenta permite identificar os ajudantes de Lar

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT 9
Exercem em 6,6 % dos SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Acção directa: utentes Lar, Centro de Dia, apoia desenvolvimento de projectos comunitários
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Como auxiliares de outros profissionais
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
Até ao 9º ano. Formação em exercício
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Razão de natureza económica

2.19.2 O que dizem os documentos

A pesquisa documental³⁰⁰ possibilitou encontrar o "ajudante de lar e centro de dia", incluído na categoria de profissionais semi-qualificados (administrativos, comércio e outros).³⁰¹

2.19.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos e dos documentos, permite indicar que :

1 De entre 15 S.I.T. apenas 1 (S.I.T.9) faz referencia a uma categoria de profissional "ajudante de lar".

2 O empregador não reconhece ao ajudante:

a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de animação, apoio social e educativo

b) Refere os "custos" (motivação económica) como factor de permanência destes profissionais nesta instituição.

EM CONCLUSÃO

1-A denominação legal, é "Ajudante de Lar e Centro de Dia" mas que é identificado como Ajudante de Lar, o profissional que presta apoio ao idoso em Lar.

No caso em análise, este profissional exerce também funções na comunidade e em Centro de Dia.

2.A análise de documentos e inquéritos não permitiu clarificar o que são estes profissionais

Podemos referir que:

Existem indistínções e discordâncias sobre o que é ser ajudante de lar (e centro de dia).

³⁰⁰Bol. Trab. Emp; 1ª série, nº 15, 22/4/1996 ;

³⁰¹PRT,1996, p.349

2.20 Ajudante de Centro de dia

2.20.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que se apresenta permite identificar o "Ajudante de Centro de Dia"

Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)

SIT 9 C. P B Estar Social

Exercem em 6.6% dos SIT identificados

O que fazem? (Áreas de actuação e Função)

Acção directa com utentes em Centro de Dia

Como fazem? (Responsabilidade)

Como auxiliares de outros profissionais

Que formação profissional? (Habilitações)

4ª classe

Porque são contratados? (Razão de opção)

Razão de natureza económica

2.20.2. O que soubemos pelos documentos

A pesquisa documental³⁰² possibilitou encontrar o "Ajudante de Lar e Centro de Dia", incluído na categoria de profissionais semi-qualificados (administrativos, comercio e outros). ³⁰³

2.20.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos permite indicar que :

1 De entre 15 S.I.T. apenas 1 (S.I.T.9) faz referencia à categoria profissional "Ajudante de Centro de Dia"

2 O empregador não reconhece ao ajudante.

a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de animação, apoio social e educativo.

b) Refere os "custos" (motivação económica) como factor de permanência destes profissionais nesta instituição.

EM CONCLUSÃO

-A denominação legal, é Ajudante de Lar e Centro de Dia, mas é identificado como Ajudante de Centro de Dia, o profissional que presta apoio ao idoso em centro de dia e lar de idosos.

A análise de documentos e inquéritos não permitiu clarificar o que são estes profissionais.

³⁰²Bol. Trab. Emp; 1ª série, nº 15, 22/4/1996 ;

³⁰³PRT,1996, p.349

Podemos referir que existem indefinições e discordâncias sobre o que é ser ajudante de lar (e centro de dia).

2.21 Ajudante de Apoio Domiciliário

2.21.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que se apresenta permite identificar estes profissionais, a partir dos questionários recebidos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
S.I.T. 9
Exercem em 6,6% das instituições identificadas
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Acção directa com utentes e famílias no domicilio
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Como auxiliares de outros profissionais
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
4ª classe ao 9º ano
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Razão de natureza económica

2.21.2 O que dizem os documentos :

A pesquisa documental³⁰⁴, não possibilitou encontrar nenhum profissional denominado, "ajudante de apoio domiciliário", mas sim um profissional com a denominação "Ajudante Familiar Domiciliário".

Tal profissional foi incluído na categoria de profissionais "trabalhadores sociais"³⁰⁵. Este profissional "procede ao acompanhamento do utente no domicilio, cuida da sua higiene e conforto, sob a supervisão de um enfermeiro e de acordo com o seu grau de dependência(...), acompanha o utente nas deslocações, ministra sob a orientação de um enfermeiro medicação não injectável".³⁰⁶

2.21.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos permite indicar que :

- 1 De entre 15 S.I.T. apenas 1 (S.I.T.9) faz referencia a uma categoria de profissional "Ajudante de Apoio Domiciliário"
- 2 O empregador não reconhece ao ajudante:

³⁰⁴Bol. Trab. Emp; 1ª série, nº 15, 22/4/1996 ;

³⁰⁵Bol. Trab. Emp; 1ª série, nº 15, 22/4/1996, p. 341

³⁰⁶Ob cit, 341, 342

- a) Responsabilidade para exercer funções de acompanhamento social e apoio saúde sob a supervisão de um enfermeiro.
- b) Refere os custos (motivação económica) como factor de permanência destes profissionais nesta instituição.

EM CONCLUSÃO

1. Este profissional é identificado como "ajudante de apoio domiciliário" mas legalmente não existe tal denominação;

2. A análise de documentos e inquéritos não permitiu clarificar o que são estes profissionais

Podemos referir que:

Existem indefinições e discordâncias sobre o que é ser ajudante de domiciliário.

2.22 Coordenador de educação infantil

2.22.1 O que soubemos pelos questionários

_ Mapa que se apresenta permite identificar estes profissionais, a partir dos questionários recebidos

<u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u>
SIT Associação de iniciativas populares
Exercem em 6,6% SIT identificados
<u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u>
Coordenação técnica e pedagógica das instituições, valências e pessoal de acção directa
<u>Como fazem? (Responsabilidade)</u>
Responsáveis perante a gestão da associação
<u>Que formação profissional? (Habilitações)</u>
4ª classe ao 9º ano
<u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u>
Económica; conhecimento profissional especializado

2.22.2 O que dizem os documentos:

A pesquisa documental não possibilitou encontrar o nenhum profissional com esta designação. Direcção de estabelecimento é uma função exercida por profissionais, como técnicos de serviço social, educadores de infância, professores e psicólogos.

Existem também profissionais gestores de recursos humanos que são certificados de modo a poderem exercer esse tipo de funções.

Igualmente não podemos identificar no nosso país nenhuma licenciatura com a denominação indicada pela entrevistada que viemos a saber por um contacto pessoal, ter efectuado o curso superior, na antiga " União Soviética".

2.22.3 Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos permite indicar que :

1 De entre 15 S.I.T. apenas um (S.I.T.1), faz referencia à categoria de profissional "coordenador de educação infantil".

2 A direcção da AIPICA reconhece a este profissional:

- a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de coordenação técnica e pedagógica, da totalidade das instituições.
- b) Refere os custos (motivação económica) como factor de permanência destes profissionais nesta associação.
- c) Refere ainda o conhecimento especializado, como motivação para a contratação.

EM CONCLUSÃO

1-Este profissional é reconhecido apenas pela SIT 1.

2-Não existe nenhum curso de formação inicial de profissionais com esse nome

Podemos referir que: Existem indefinições e discordâncias sobre o que é ser coordenador de educação infantil.

2.23 Médico

2.23.1 O que soubemos pelos questionários

O Mapa que se apresenta permite identificar o médico a partir dos dados constantes nos inquéritos

<p><u>Onde exercem? (Serviços e Instituições tipo)</u></p> <p>SIT 9 C P BES</p> <p>Exercem em 3,6% dos S.I.T. da comunidade</p> <p><u>O que fazem? (Áreas de actuação e Função)</u></p> <p>Apoio de saúde aos idosos, utentes do lar, centro de dia e apoio domiciliário.</p> <p><u>Formação</u></p> <p><u>Como fazem? (Responsabilidade)</u></p> <p>Responsáveis .</p> <p><u>Que formação profissional? (Habilitações)</u></p> <p>Curso Superior de medicina</p> <p><u>Porque são contratados? (Razão de opção)</u></p> <p>Conhecimento profissional especializado.</p>

2.23.2 O que dizem os documentos

A pesquisa documental possibilitou encontrar o "médico" como uma grande categoria, que integra o "director de serviços clínicos, médico de clínica geral, e médico especialista".

No que respeita o médico de clínica geral, a documentação consultada refere: "efectua exames médicos, requisita exames auxiliares de diagnóstico, e faz diagnósticos, envia criteriosamente o doente para médicos especialistas, se necessário para exames ou tratamentos específicos, institui terapêutica medicamentosa e outras adequadas às diferentes doenças, afecções e lesões do organismo; efectua pequenas intervenções cirúrgicas".³⁰⁷

2.23.3. Inferência e conclusão

A análise dos inquéritos permite indicar que :

- 1** De entre 15 S.I.T. apenas 1 (S.I.T.9) faz referencia à categoria profissional "médico", ligado à educação não formal.
- 2** No caso deste SIT, consideram o médico (que soubemos posteriormente ser médico de clinica geral) não apenas com as funções curativas, relativamente aos idosos utentes das valências lar, centro de dia e apoio domiciliário, mas como formador .
- 3** A direcção do SIT 9 reconhece a este profissional:
 - a) Responsabilidade para exercer com autonomia funções de formação no campo da saúde (educação para a saúde)
 - b) Refere o conhecimento especializado como factor de permanência destes profissionais nesta instituição.

EM CONCLUSÃO

1-Este profissional é reconhecido na S.I.T. 9

Podemos referir que:

Ao médico é confiado um papel abrangente que ultrapassa o legalmente previsto, efectuando por isso apoio formativo, ao pessoal, familiares e utentes da terceira idade.

³⁰⁷ BOLETIM TRABALHO E EMPREGO 1ª série, p. 329

3. 1ª Fase de resultados, na óptica dos empregadores

A partir da análise dos inquéritos podemos, de imediato responder a questões colocadas e outras que posteriormente fomos colocando.

A primeira refere-se ao próprio conceito de educação não formal, e ao modo como este tipo de educação, é entendido pelos empregadores dos SIT inquiridos.

As respostas ao inquérito sobre categorias profissionais em exercício no campo da educação não formal em Setúbal e Almada, permitem inferir como é que os empregadores dos quinze SIT identificados, representam tal conceito :

a)"educação não formal" com integradora de um universo amplo de áreas de actuação

Actividades desportivas

Animação

Apoio educativo

Apoio escolar

Apoio informativo (divulgação de projectos, serviços)

Apoio técnico (a organizações, pessoal, projectos)

Apoio psicológico (crianças e famílias)

Apoio social, serviço social (atendimento e encaminhamento de casos)

Direcção e coordenação de instituições e projectos

Formação

Guarda

Planeamento , intervenção e avaliação de projectos (institucionais ou comunitários)

Saúde

b) educação não formal como sinónimo de educação para toda a vida.

Uma vez que o estudo dos inquéritos, permitiu identificar grupos etários alvo, que respeitam a vida do individuo desde os 3 meses até mais de 60 anos.

c) educação não formal pode ser vivenciada em contextos institucionais (não escolares) e ou comunitários.

3.1. Quem são os actores que exercem funções educativas não formais nas comunidades estudadas

Existem nos 15 SIT inquiridos, de Almada e Setúbal, 23 diferentes categorias de actores, a exercer funções identificadas pelos empregadores, como "educação não formal" que, como vimos, integra diferentes áreas de actuação.

Os actores indicados como sendo profissionais de educação não formal pelos empregadores são:

Animador sócio-cultural, professor, educador de infância, ajudante de creche e de jardim de infância, técnico perceptor, educador social, monitor, assistente social, ama legalizada, animador, monitor de ATL, ama familiar, auxiliar de educação, vigilante, técnico de politica social, técnico bacharel de segurança social, psicólogo, sociólogo, ajudante de lar, ajudante de centro de dia, ajudante de apoio domiciliário, coordenador de educação infantil e médico (enquanto profissional de educação/formação para a saúde).

3.2 Quais os motivos que conduzem à selecção de actores nos serviços e instituições identificados.

A análise dos questionários permitiu seleccionar oito categorias de motivos que conduzem à admissão e à permanência, nos serviços e instituições, dos actores identificados. São eles, como já referido:

M1 Imposição legal

M2 Conhecimento profissional generalista

M3 Conhecimento profissional especializado

M4 Aptidão pessoal. Saber ser (Características a nível do ser)

M5 Situação herdada

M6 Razões de natureza económica

M7 Interesse pela área de trabalho

M8 Qualidade de resposta

A continuação do estudo dos motivos que conduzem à admissão de certas categorias profissionais permitiu ainda identificar :

a) Grupo de contratados por 1 ou 2 motivos

83% das categorias identificadas foram contratadas por 1 e/ou dois motivos, apontados (de M1 a M8).

b) Grupo de contratados por 1, 2 ou 3 motivos

17% das categorias identificadas foram contratadas por 1, 2, ou 3 motivos de selecção/permanência nos serviços e instituições tipo, consultados.

A esse conjunto demos o nome de **grupo de "contratados por 3 motivos"**.

Tal grupo abrange um total de 4 categorias (cat 2;3;4;8)

Este grupo foi subdividido em 3 sub-grupos (categoria por motivos de selecção):

MAPA: Grupo de profissionais

contratados por 3 motivos (17%)

MOTIVOS	Cat	%
(M2, M3, M4),	2; 3	9%
(M2, M3 , M7)	8	4%
(M4; M5; M6)	4	4%

No que refere este grupo passamos a indicar dados percentuais dos motivos invocados por categoria .

Relativamente à Categoria 2

67% referem conjuntamente M2, M3 e M4 como motivo de opção

27% referem M2

6% referem M3

Relativamente à Categoria 3

78% referem conjuntamente M2:M3; M4 como motivo de opção

22% referem M2; M4

Relativamente à Categoria 4

50% referem conjuntamente M4, M5, M6 como motivação de opção

25% M4 e M6

25% M6

Relativamente à Categoria 8:

67% referem M3

33% referem conjuntamente M2, M3 , M7

O conhecimento dos motivos de selecção por parte dos serviços permitiu identificar a categorias C2 e C3, como aquelas que são seleccionadas em 67% e 78% dos casos respectivamente, pelo reconhecimento conjugado do saber especializado e generalista e ainda pelas características do ser dos profissionais.

3.3 Quais as categorias profissionais legalmente existentes e socialmente reconhecidas

Na continuação da análise dos questionários e tendo por base o conceito de profissão, começamos por seleccionar quais das categorias, mencionadas exerciam a profissão de modo autónomo. Podemos então conhecer que:

- **44%** das categorias identificadas são representadas pelos SIT como "profissões autónomas". São elas: as Cat 2; 3; 6; 8;15;16;17; 18; 22;23
- **39%** das categorias são identificadas como "profissões de apoio"
- **17%** das categorias não estão definidas sendo de apoio ou autónomas consoante os contextos, os projectos e ou os empregadores.

Os dados dos inquéritos até aqui mencionados permitem-nos referir que as categorias 2, 3, e 8 integram profissionais autónomos, que nas zonas de Almada e Setúbal são seleccionados por serviços e instituições, e encontram-se incluídos no grupo de seleccionados por 3 motivos.

Exercem um leque vasto de actividades em projectos de animação, apoio formativo e social. Ou seja, exercem segundo os empregadores de Almada e Setúbal, educação não formal, na instituição ou em projectos comunitários.

3.4 Categorias seleccionadas

Conhecer que profissionais exercem funções na área da educação não formal, partiu como vimos, das respostas dadas aos inquéritos enviados aos Serviços e Instituições Tipo das localidades urbanas de Almada e Setúbal.

Contudo, o tratamento dos dados dos inquéritos, por categoria profissional obrigou ao recurso a documentos relativos à formação profissional e ao enquadramento legal, das categorias identificadas.

O mapa seguinte apresenta, uma lista comparativa das categorias profissionais referenciadas nos inquéritos e o reconhecimento legal das profissões.

MAPA

CATEGORIAS IDENTIFICADAS	
INQUÉRITOS	DOCUMENTOS PRT ; CRSS
Não referido	<i>Ajudante de ocupação</i>
Não referido	<i>Agente de ocupação familiar</i>
Não referido	<i>Ajud de est. de apoio a crianças deficientes</i>
Não referido	<i>Ajudante de lar e centro de dia</i>
Não referido	<i>Técnico Aux Serv.Social</i>
Não referido	<i>Formador</i>
MÉDICO	<i>Médico</i>
AJUDANTE CRECHE E J. INF	<i>Ajudante de creche e jardim de infância</i>
Não referido	<i>Ajudante de acção educativa</i>
AJUDANTE DE APOIO DOMICILIÁRIO	<i>não referido</i>
AJUDANTE DE CENTRO DE DIA	<i>não referido</i>
AJUDANTE DE LAR;	<i>não referido</i>
AMA FAMILIAR	<i>não referido</i>
AMA LEGALIZADA	<i>Ama legalizada (CRSS)</i>
ANIMADOR	<i>Animador cultural</i>
ANIMADOR SÓCIO CULTURAL	<i>Animador cultural</i>
ASSISTENTE SOCIAL	<i>Técnico de Serviço Social</i>
AUXILIAR DE EDUCAÇÃO	<i>Auxiliar de educação</i>
COORDENADOR DE EDUCAÇÃO INF	<i>não referido</i>
EDUCADOR DE INFÂNCIA	<i>Educador de infância</i>
EDUCADOR SOCIAL	<i>não referido</i>
MONITOR DE ATL	<i>Técnico de ATL</i>
MONITOR	<i>Monitor</i>
PROFESSOR	<i>Professor</i>
PSICÓLOGO	<i>Psicólogo</i>
SOCIÓLOGO	<i>não referido</i>
TÉCNICO BACHAREL SEG SOCIAL	<i>não referido</i>
TÉCNICO DE POLITICA SOCIAL	<i>não referido</i>
TÉCNICO PERCEPTOR	<i>Técnico perceptor CRSS)</i>
VIGILANTE	<i>Vigilante (CRSS)</i>

Como podemos observar existem:

- discordâncias entre algumas denominações atribuídas pelos SIT aos profissionais e aquelas que são legalmente estabelecidas nos quadros oficiais aprovados e ou na regulamentação de trabalho, para as instituições particulares de solidariedade social;
- indefinições quanto à situação profissional de categorias a actuar em SIT , como é o caso dos "sociólogos", dos "técnicos bacharel de segurança social "e "técnicos de politica social";

c) discordâncias entre as funções determinadas por lei e as que são exercidas, como pode ser observado no tratamento de dados por categoria inferências e conclusões.

No que respeita a categoria 3 cuja denominação é "educador de infância", corresponde a uma profissão autónoma, legalmente existente.

É preferencialmente seleccionada, pelos motivos M1.M2.M3.

Esta categoria, é historicamente reconhecida, pelo exercício de educação fora do contexto jardim de infância.

No que respeita a categoria 2 cuja denominação é "professor", corresponde a uma profissão autónoma, legalmente existente. É igualmente seleccionada pelos motivos M1, M2, M3.

Esta categoria, começa a ser considerada, pela actuação profissional fora do contexto tradicional escolar.

Os conceitos de profissão e competência profissional, estudados no capítulo I, a análise dos questionários assim como a documentação legal, que posteriormente viemos a consultar, permitiram seleccionar as categorias C2 e C3, para prosseguir este trabalho e inferir sobre um "tipo de profissional de educação na comunidade".

CONCLUSÃO DO CAPÍTULO I

Como temos vindo a enunciar, o estudo dos inquéritos e dos documentos permitiu identificar:

Duas categorias profissionais (Cat 2 e Cat 3) cujas funções de âmbito educativo não formal são referidas pelos empregadores de Almada e Setúbal e por documentos legais e currículos de formação inicial .

Além das Cat 2 e 3, outras 21 categorias de actores foram identificadas pelos inquiridos, como categorias profissionais.

Referimos entre elas a categoria C1 Animador Cultural, apontada por documentos de escolas de formação, como Animador Sócio Cultural ou simplesmente animador.

Animador Sociocultural é para os inquiridos um especialista, a quem se exigem muitas tarefas, e a quem não se dá sempre autonomia para exercer as suas funções.

Pela análise dos questionários e dos documentos foram identificadas discordâncias e indefinições que poderão dificultar a emergência e estabilização de profissões recentes, como animador, e educador social.

Por outro lado, conhecer as necessidades e opções dos empregadores foi um passo importante para identificar profissionais que executam trabalho em projectos institucionais e comunitários em Almada e Setúbal.

Finalmente:

- O facto dos empregadores terem identificado como motivação de opção M2; M3; M4;
- O facto de estes motivos se relacionarem maioritariamente com as Cat 2 e Cat 3;
- O facto de profissionais que integram as referidas categorias serem responsáveis por projectos de intervenção e apoio comunitário, reconhecidos em Setúbal;
- O facto de serem as categorias mencionadas por um maior numero de serviços (14 para a categoria C3 e 9 para a categoria C2); e ainda
- O facto dos motivos invocados pelas entidades patronais, traduzirem o reconhecimento social de características saber e saber ser, dos profissionais:

Permitiu a selecção da amostra que permitiu efectuar quatro entrevistas.

A análise de duas das entrevistas, seleccionadas, possibilitará identificar experiências de vida e reflectir sobre competências para o exercício profissional em educação não formal, na instituição e ou na comunidade.

É pois chegado o momento conhecer vivencias , de profissionais no campo da educação não formal e comunitária em dois locais de periferia, Almada e Setúbal.

CAPITULO II Competências para o exercício de educação não formal: perspectiva dos profissionais

Explicitar o que se entende por competência profissional, foi o ponto de partida para o estudo das entrevistas.

Tal explicitação, permitiu definir as categorias de análise, e inferir sobre competências que possibilitam aos entrevistados exercer, em comunidades de periferia urbana, funções na área da educação não formal.

1. Revisão de conceitos

1.1 Competência Profissional

O retorno ao capítulo I tornou possível seleccionar definições sobre os conceitos em estudo. De entre elas, seleccionámos as seguintes relativamente a competência profissional:

- "capacidade de pôr em pratica, numa determinada situação profissional, um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de capacidades e de atitudes, que podem ser decomponíveis em saberes, saber-fazer e saber-ser ou estar"³⁰⁸

- "capacidade que pressupõe a existência de qualidades humanas, técnicas, e organizacionais por parte do actor"³⁰⁹

- "conjunto de qualidades pessoais explicitadas pelo saber ser, nas diversas atitudes e comportamentos"³¹⁰

As competências definem um perfil de comportamento adaptado a um contexto profissional e cultural.³¹¹

As definições acima indicadas sobre competência profissional e competências³¹² fundamentam a selecção de categorias para o prosseguimento

³⁰⁸ PIRES (AL) 1995, p 57

³⁰⁹ DUARTE (A), 1992, cit por A.L. Pires ob cit p 57

³¹⁰ D'AMOUR (G), 1991, cit por AL Pires, 1995 ob cit, refere a iniciativa, espírito crítico, auto-controlo, liderança, persuasão, auto-confiança, percepção de relações pessoais, preocupação e solicitude em relação aos outros são qualidades explicitadas pelo "saber ser" e que no seu conjunto são competências pessoais exigíveis a qualquer profissional

³¹¹ AUBRIN E OROFIAMA, 1990, obra citada, p.22 segundo as autoras, "o perfil de comportamento é definido por competências relacionais e de comunicação, relativas à auto-imagem, adaptação à mudança, capacidades criativas, existenciais e éticas, auto formação e pesquisa".

³¹² NOTA outras definições de competência foram estudadas. A consulta do capítulo III permite identificar tipos de competências e qualidades pessoais assumidas e traduzidas pelo saber ser, tais como "genéricas transversais de terceira dimensão".

da análise das entrevistas; após terem sido identificados os sub-conceitos inerentes a tais definições.

1.2 Identificação de sub-conceitos integrados nas definições de competência

a) Saber

A questão do saber no campo da educação põe-se, face à diversidade de contextos em que ocorre e ainda face a vertentes que o compõem.

O saber é um "fenómeno" complexo, que exige, não apenas, o conhecimento mas a atitude que possibilite distinguir o profissional do profano.³¹³

Ser profissional de educação implica por isso, estar consciente de que: saber fazer permite a acção

saber ser possibilita o acto educativo.

saber investigar permite validar o conhecimento produzido

Sem esquecer que comprovada a eficácia social da actuação,³¹⁴ é o saber encarado nestas três dimensões, que permite a "concordância de papeis"³¹⁵ e a emergência da profissão.

b) Conhecimento

A consulta documental, permitiu identificar o "conhecimento" enquanto:

conhecimento de si "lugar que o homem tem de se visitar a si próprio" (constitui) uma "arte de viver".³¹⁶

conhecimento como processo social "modo como o individuo tenta extrair significado dos fenómenos"³¹⁷ sem esquecer o "papel do contexto social mediador da aprendizagem".³¹⁸

conhecimento profissional tem por base a formação e certificação para o exercício da profissão, relaciona-se com o saber fazer.

³¹³"Profanes" qui n'appartiennent pas au groupe professionnel. À présent les éducateurs d'enfance, sont dans sa pratique "controlés par des différentes professions tels que psychologues, médecins, techniques du service social et autres.

³¹⁴GRÁCIO(R.), "Educação e educadores", 1968. Portugal, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador Profissional.

³¹⁵ LERBET (G), 1992, in Ana Bela Silva, Éducateurs d'enfants au Portugal, Profession en construction, "role vécu, role espéré, role proclamé, role reconnu".

³¹⁶ DAVY (M), cit por Ana Luisa Pires, 1995.

³¹⁷ PINEAU (G), 1992. Universidade de Tours, DUEPS.

³¹⁸ TOBIN, 1992. cit por R Arens, 1995, p 4, in Ana Luisa Pires.

É, também identificado com "percurso de vida" e com o "modo como o indivíduo tenta extrair significado dos fenómenos vivenciados na profissão" ³¹⁹

c) Capacidade

O estudo documental, permitiu identificar o termo "Kapasite", capacidade, e a sua aplicação à ciência, integrando as seguintes vertentes:

em relação à quantidade:

"propriedade de conter uma certa quantidade de substância" ³²⁰ (física)

"quantidade de informações que se podem armazenar na memória central de um computador" ³²¹

em relação à qualidade:

"eficácia de medidas " (ciência política) ³²²

"qualidade do indivíduo, e poder de actuação" (psicologia e sociologia) ³²³

Finalmente:

Capacidade profissional- " faculdade que permite ao indivíduo, agir em conformidade com as circunstancias, ou o poder de modificar as circunstancias de actuação, sendo a integração de informação uma das fontes de desenvolvimento de tal faculdade." ³²⁴

d) Comportamento

Conceito complexo que na linguagem corrente significa o "modo observável de condução de um indivíduo" ³²⁵.

A nível da psicologia, contudo , a significação do conceito varia com os pressupostos epistemológicos, sendo muitas vezes associado ao behaviorismo.

A teoria cibernética, opõe ao behaviorismo o conceito de retroacção, fazendo salientar a questão da finalidade e da espontaneidade das condutas dos seres vivos. ³²⁶

Para António R Damásio (1994) os organismos complexos, constituídos na parceria cérebro e corpo, ao interagir com o ambiente fazem

³¹⁹ LERBET (G), 1992. Changy, Maison Familial Rurale, Université François Rabelais, sessão de DUEPS.

³²⁰ ROBERT (M), 1989. P.R.1, dictionnaire d'apprentissage du français poche, Nouvelle Édition, Paris XI, p 172.

³²¹ GRAWITZ (M), 1989. "Léxique des sciences sociales", Paris, Dalloz, p.43

³²² GRAWITZ (M), 1989. ob cit, p.43

³²³ ROBERT (M), 1989. ob cit, p 172

³²⁴ SILVA (AB), 1992. ob cit .

³²⁵ GRAWITZ (M), 1989. "Léxique des sciences sociales", Paris, Dalloz,

³²⁶ LORENZ (K), 1939. cit por M. Grawitz, 1989. ob cit, p 70

mais do que provocar "comportamentos" (respostas espontâneas ou reactivas); "provocam imagens internas que são base de construção da mente" ³²⁷

Segundo o mesmo investigador, o facto de se ter uma mente, torna possível formar representações neurais que se tornam em imagens, que são manipuladas no processo do pensamento.

Pensamento que acaba por influenciar o comportamento "ao respeitar o ser e a sua relação com o pensamento, relação que tem influencia naquilo em que cada um se vai tornando" ³²⁸.

e) Atitude

Os problemas da interacção atitude e comportamento e das mudanças de atitudes, têm sido campo de estudos alargados ³²⁹ que não permitiram chegar a conclusões únicas.

As leituras efectuadas permitem, no entanto, indicar que :

A atitude não se identifica por uma acção isolada, mas por um tipo de reacções observáveis quando ocorrem em situações semelhantes. Para Allport, "atitude" é um estado mental e neuropsicológico (...) que exerce uma influencia dinâmica sobre o individuo, e o prepara para agir de um modo particular em situações idênticas" ³³⁰.

Para Eysenck (1954), existem níveis de atitudes que vão desde uma opinião isolada sobre um facto, até a um conjunto estável e interdependente que permite identificar uma atitude individual.

Roselyne Orofiama e Simone Aubrun (1990) identificam "uma terceira dimensão do comportamento humano" ³³¹ ou seja, as suas características pessoais.

Para estas autoras o estudo das competências profissionais, implica o estudo dos comportamentos profissionais e sociais (ligados à tarefa exercida num determinado contexto), e que são identificadores da atitude relacional e da atitude ética. Barry Nyhan (1989), identifica nos trabalhadores competentes a "atitude de auto-formação" que define como "poder activo que os indivíduos têm, que

³²⁷ DAMÁSIO (A R), 1994. "O Erro de Descartes". Publicações Europa América, 3ª edição, pp 103-106.

³²⁸ GRAWITZ (M), ob cit, pag 43.

³²⁹ EYSENCK (HJ), 1954. "The psicologie of politics", London, Routledge, 317 p. propõe um esquema que compreende três níveis de atitudes. 1º expressão de atitudes conforme as circunstâncias, 2º opiniões relativamente constantes em diferentes circunstâncias, até 3º nível mais psicológico mais profundo em que a atitude é identificada com o ser.

³³⁰ ALLPORT (G), "The historical background of modern social psychology" in Lindzey : "Handbook of social psychology" pp 3-56, cit por M. Grawitz "Méthode des sciences sociales, 1990. p 587.

³³¹ Les Competences de troisième dimension, 1990, é um dos trabalhos publicados que traduzem a acção no Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, sobre competência profissional, nomeadamente "competências de terceira dimensão" ou seja, aquelas que não fazem estritamente apelo às qualidades intelectuais, nem psicomotoras, mas ao saber ser ou às atitudes sócio afectivas.

faz com que se comprometam constantemente com toda a sua experiência, a fim de a compreender e dominar".³³²

Segundo o mesmo autor, a atitude de auto-formação, é indicadora de competências "soft skills", que retratam o perfil de um novo tipo de profissional.

Como se pode verificar, atitude e comportamento são conceitos muito próximos, que se interligam e se podem mesmo confundir.

O facto de terem sido seleccionados para o presente estudo, exige que explicitemos que:

- a atitude de um actor no exercício da profissão, é indicadora de características do ser, ou melhor, do saber ser profissional.

- a atitude enquanto "característica estável do ser em situação" pode ser identificada pela descrição dos comportamentos que acompanham o percurso profissional dos entrevistados.

Finalmente:

Conhecimento, capacidade, atitude e comportamento são categorias que irão permitir efectuar a análise das entrevistas e identificar competências para o exercício da profissão, que apontamos em síntese:

Conhecimento e capacidade

são categorias identificadas com
"Competências relacionadas com o
 Saber Profissional"

Atitude e comportamento

são categorias identificadas com
"Competências relacionadas com o Ser
 Profissional"

³³²NYHAN (B) 1989, EUROTECNET, p.9, cit por Ana Luisa Pires, ob cit p. 65.

2. Tratamento das entrevistas

2.1 A primeira entrevista (M C3)

No dia 17 de Julho de 1995 teve lugar na biblioteca da ESE de Setúbal uma entrevista com M.

A entrevista tinha sido solicitada pessoalmente, e acordada a hora, data e local mais convenientes para entrevistada e entrevistadora.

Depois de termos explicado, em breves palavras, o trabalho que estamos a efectuar e o objectivo de utilização da técnica, e, de ter sido pedida a autorização para utilização de gravador, teve início a entrevista semi-directiva.

O tratamento da entrevista nº 1, permitiu identificar expectativas, factos e representações que nos deram a conhecer:

- percurso de 15 anos de profissão (marcos de vida profissional de M, de 1980-1995)
- situação profissional actual (educadora num projecto de intervenção comunitária, desde 1993)
- conhecimentos e capacidades (relativos ao Saber de M)
- comportamentos e atitudes (relativos ao Ser de M).

A análise permitiu também reconhecer, um "tipo" de profissional de educação não formal, nas comunidades urbanas no Portugal de hoje;
e inferir sobre competências para o exercício da profissão

A apresentação dos dados foi organizada em dois pontos, que integram o presente capítulo:

- o primeiro a que demos o nome de *marcos da vida profissional*, integra percursos e expectativas de 15 anos de vida, feita de mudanças, desde a entrada na profissão, até à data da entrevista.
- o segundo a que demos o nome de *identificação de competências*, corresponde ao tratamento da entrevista, segundo as categorias e sub-categorias estabelecidas.

A leitura flutuante e o recorte do texto, permitiu seleccionar frases proferidas que viemos a integrar no trabalho.

2.1.1 Marcos da vida profissional

a) Formação

1980- terminou o curso de educadora de infância

1994- terminou a licenciatura em Ciências de Educação

b) Expectativas

A transcrição de frases, permite identificar grandes expectativas de M ao terminar o curso de educadora de infância.

*"Quando sair da teoria vou-me sentar na soleira da porta e vou ver o que vai acontecer"*³³³

e logo a seguir refere " na tomada de decisão de um ou de outro caminho, já vinha uma predisposição para o que faço hoje, não saí do que eu previa, que eu pensava poder fazer" ou seja:

trabalho comunitário (concretizado no desenvolvimento de projectos de apoio e intervenção comunitária),

trabalho com crianças pequenas que privilegia o contacto corporal (concretizado no projecto de integração de bebés ao meio aquático).

Reflexão

Duas frases aparentemente contraditórias, indicam atitudes e capacidades de M. Nomeadamente: saber observar, saber esperar, estar disponível, tomar decisões, que podem traduzir o seu entendimento³³⁴ sobre o significado de competência profissional.

c) Percursos , mudança e suas implicações, desde o início da profissão até á situação actual.

A pré- análise da entrevista permitiu sintetizar o "percurso da actuação de M", deste 1980 até 1995, ao identificar os locais onde actuou.

³³³ M Transcrição de entrevista no Anexo.

³³⁴NOTA, sem esquecer o sujeito "possui conhecimento" quando " tenta extrair significado dos fenómenos vividos".

2.1.2 Locais de actuação

Os mapas que a seguir se apresentam permitem identificar os locais assim como as condições de actuação que identificam o percurso profissional de M.

MAPA	1º Local:
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Montagem de sala de Jardim de Infância
<u>Condições:</u>	Ausência de meios matérias e humanos Comunidade (como recurso)
<u>Actividade exercida:</u>	Dinamização da comunidade Trabalho burocrático/ delegação escolar
<u>Dificuldades</u>	Abandonar o trabalho iniciado com a comunidade Exercer trabalho administrativo (contra vontade)

MAPA	2º Local:
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Trabalho pedagógico numa sala de Jardim de Infância
<u>Condições:</u>	Meios humanos insuficientes (única educadora) Meios matérias suficientes
<u>Actividade exercida:</u>	Planeamento e execução de actividades de sala, aplicação de currículo de orientação cognitivista
<u>Dificuldades</u>	Ser (ou parecer muito jovem) " <i>os outros não acreditavam em mim</i> " Ser insegura " <i>não sabia como fazer para que acreditassem</i> " Ser pouco flexível (na aplicação do currículo)

MAPA	3º Local:
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Integração de uma criança invisual/ Jardim de Infância
<u>Condições:</u>	Impreparação para educação especial em geral Impreparação para trabalho com invisuais (pais e irmãos também invisuais) Apoio técnico insuficiente
<u>Actividade exercida:</u>	Não refere
<u>Dificuldades</u>	Falta de preparação, permitiu estar mais atenta e estudar muito a partir das dúvidas que iam surgindo"
<u>Comentários</u>	Experiência enriquecedora. A ajuda da criança foi "fundamental"

MAPA 4º Local:	
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Trabalho numa sala de Jardim de Infância
<u>Condições:</u>	Físicas: 2 salas de jardim de infância equipadas Humanas: 2 educadoras (1 por sala) Apoio técnico: educadora (colega com experiência)
<u>Actividade exercida:</u>	Trabalho pedagógico e educativo
<u>Dificuldades</u>	Organizar e aplicar um trabalho pedagógico e educativo menos rígido, nas rotinas, na imposição de actividades
<u>Comentário</u>	O modelo da colega, foi fundamental para a mudança de trabalho, e de atitude "tornei-me mais flexível".

MAPA 5º Local:	
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Trabalho numa sala de Jardim de Infância
<u>Condições:</u>	Físicas: 1 sala de jardim de infância equipada, aberta à comunidade Humanas: 1 educadora e 1 vigilante (na sala) Nº de crianças: 18
<u>Actividade exercida:</u>	Trabalho educativo e pedagógico
<u>Dificuldades</u>	Estar grávida
<u>Comentários</u>	A experiência, o apoio da auxiliar, o número de crianças e as condições da sala "aberta à comunidade contribuíam para a continuação da mudança de actuação (mais educativa e menos pedagógica)

MAPA 6º Local:	
<u>Suporte Jurídico:</u>	Comissão de Moradores/IPSS
<u>Actividade prescrita:</u>	Coordenação técnica/pedagógica do equipamento
<u>Condições:</u>	Físicas: 4 salas creche e jardim de infância, mal equipadas Humanas: 1 educadora, vigilantes, pessoal auxiliar
<u>Actividade exercida:</u>	Trabalho em todas as salas
<u>Dificuldades</u>	Pessoal de acção directa: impreparado, desmotivado. Direcção:pouca esclarecida. Sem apoio técnico dos serviços

MAPA	7º Local:
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME/ Escola de Formação Professores e Educadores
<u>Actividade prescrita:</u>	Educadora orientadora / curso de promoção
<u>Condições:</u>	Não refere
<u>Actividade exercida:</u>	Não refere
<u>Dificuldades</u>	Avaliar, dar notas aos alunos

MAPA	8º Local:
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME/ CAIC (centro de apoio e intervenção comunitária)
<u>Actividade prescrita:</u>	Implementação de projectos e actividades de sala aberta com crianças de 3 aos 6 anos (total 50 nos dois turnos)
<u>Condições:</u>	Físicas: Sala ampla e equipada, aberta para um "pátio comunitário" Humanas: Duas educadoras de infância No início: o número reduzido de crianças, principalmente da parte da manhã foi aumentando Hoje: média diária de 60 crianças (de idades até 14/15 anos)
<u>Actividade exercida:</u>	Visitas domiciliárias, identificação de espaços de convívio (começamos por nos conhecer). Implementação de projectos na sala e comunidade (planeamento, execução, coordenação, avaliação) Trabalho directo com crianças pequenas, e seus irmãos <i>"os pequenos vinham com os irmãos e esses também ficava</i>
<u>Dificuldades</u>	A pouco e pouco tudo tem sido conseguido

2.1.3 Mudanças e suas implicações

A **mudança** é um factor observável no percurso da vida de M.

A análise da entrevista permitiu detectar as seguintes implicações de mudança na vida de M.

a) Implicações da Mudança

Sair de casa

Afastamento da família

Sentir o isolamento

Viver novas experiências

Conhecer pessoas

Enfrentar desafios "agarrei-me à Comissão de Moradores para montar a sala"

Ter desilusões "Fiquei frustradíssima"

Ter alegrias "rapidamente (...) consegui num mês, ter uma sala a funcionar (...) tinha sido a primeira vez que tinha conseguido mobilizar uma comunidade"

Gostar da mudança... "estive após o nascimento do meu filho para concorrer para um sítio onde restaria toda a vida mas só de pensar nisso fiquei angustiada, prefiro "saltar", não posso pensar em ficar num sítio toda a vida".

Tomar consciência do significado de gostar da mudança "é esta a minha vida desde bebé, de quatro em quatro anos mudava de país,... acho que já está no fígado, já não seria capaz de viver de outra maneira."

2.1.4 Situação à data da entrevista

a) Trabalho em espaço aberto, num projecto de animação e intervenção comunitária

Desde 1992, M tem como objectivo principal, do seu trabalho, despertar o interesse da comunidade pela educação das crianças e jovens, com quem trabalha, no Bairro "BV".

Desde então, o caminho tem sido lentamente percorrido, no domicílio, nos cafés ou no pátio comunitário. O desenvolvimento de projectos com pessoas de etnias diferentes, tem por finalidade despertar nelas interesse pelos problemas da comunidade.

Começado há três anos, só no ano de 1995, começou a dar frutos em termos da dinâmica comunitária, da rede de relações e de competências educativas, "só este ano é que a comunidade que nos rodeia assumiu ser activa em função da criança".

M considera que hoje o seu papel principal é planejar, avaliar, propor, executar... sem esquecer que é "parte de um corpo vivo de trabalho comunitário."

b) - Projecto de Adaptação de Bebés ao Meio Aquático

Paralelamente ao projecto "BV", é responsável por um projecto de adaptação de bebés ao meio aquático.

O objectivo principal deste trabalho, é desenvolver nos pais "o gosto, a confiança e o prazer de ser pai/mãe", através de uma actividade que privilegia o contacto corporal e a comunicação.

Mais do que nadar, adaptar o bebé ao meio aquático, proporciona alegria, a todos os que vivem tal experiência.

Reflexões

A passagem por oito locais de trabalho entre 1980 e 1992/93, permite afirmar que o percurso desta profissional foi durante 12 anos, feito de mudanças.

A análise cronológica da vivência da entrevistada, nos diversos contextos permite referir que a diversidade de experiências, a tornou mais segura, para uma actuação educativa em jardim de infância caso do 4º e 5º local.

Coordenar, avaliar outros, ou exercer trabalhos burocráticos foram as dificuldades, apontadas.

O gosto pelo trabalho educativo, mais amplo alargado à comunidade foi a sua expectativa ao terminar o curso.

No 1º Local fez a sua primeira experiência "mobilizar a comunidade para a montagem de uma sala" no 5º local faz referencia ao "espaço aberto para a comunidade", a experiência actual tem permitido que ao fim de 15 anos concretize as suas expectativas : ser educadora numa comunidade.

Podemos neste momento inferir que:

Toda a experiência profissional permitiu passar da rigidez das técnicas e dos métodos pedagógicos para uma visão mais humanizada da profissão.

"deixei de ser "técnica", deixei de ser completamente profissional e adoptei mais uma postura de pessoa"³³⁵

2.1.5 Identificação de competências

A análise da entrevista com M permitiu identificar conhecimentos e capacidades, assim como comportamentos e atitudes, indicadores de "tipos de saber", e "características do ser" enquanto profissional em exercício de funções educativas não formais.

O recurso aos dados da teoria sobre profissão e competências profissionais permitiu analisar o conteúdo da entrevista segundo as seguintes categorias de análise:

Conhecimento

Capacidade

Atitude

Comportamento

Sendo as duas primeiras relacionadas com tipos de saber e as duas últimas com o ser.

³³⁵NOTA, esta frase proferida por M durante a entrevista é indicadora, que refere o comportamento "aquilo em que cada um se vai tornando", no que respeita o conhecimento "modo em como se tenta extrair significado dos fenómenos vividos"

2.1.6 Conhecimento

"Ser profissional implica ter conhecimento que advém de uma formação e certificação para o exercício da profissão".

O conhecimento é identificado pelo Saber Fazer

que para a entrevistada advém de saber pedagogia e se traduz pelas seguintes competências :

Desenvolver actividades

Organizar o espaço e os materiais

Organizar sequencialmente o tempo.

Contudo, para M "*educar vai além de aplicar técnicas* ". Por isso "*relembra que à medida que foi mais flexível M tornou-se mais humana*". No entanto o saber fazer, foi muito importante no início da profissão.

Ter conhecimento foi também identificado com o modo como M.tenta tirar significado do saber fazer, durante o percurso da sua vida profissional.

2.1.7 Capacidade

"Ser profissional implica acção, e esta pressupõe saberes". Agir em conformidade, implica que se tenha integrado o significado do conceito de educar.

Para a entrevistada ter capacidade significa:

Saber Educar

para educar são necessárias as seguintes competências:

Identificar as variáveis que existem no acto educativo

Encarar de forma sistémica os conceitos de educação e desenvolvimento

Ter consciência dos fenómenos e gerir a complexidade "*Para não nos angustiarmos, não nos tornarmos frustradas, não entrarmos numa de nos fecharmos na sua própria concha, ou de sermos agressivas, há que aprender a lidar com a complexidade essa força de não ter medo da complexidade*" .

Intervir pontualmente e de forma individualizada³³⁶ "*é exactamente a mesma coisa que faço com os ciganos e os maubéres e os cabo verdianos, são todos tão diferentes, reagem espontaneamente em coisas muito diferentes, tenho que ter uma visão global para intervir pontualmente:*

Contribuir para que cada pessoa se torne autónoma *saber que precisa, lidar com esta desta maneira, com a outra de outra maneira, ou de outra e sempre ... o fundamental é aprender a saber "desenrascar-se"* .

³³⁶NOTA, respeita igualmente o saber ser.

Construir objectivos "se sei para onde vou consigo gerir a confusão e porque ela faz parte da vida aprendo a viver com a confusão". "Não há problemas em vista, se nunca se esquecer direcção final".

Saber investigar

Observar "e tirar daí lições"

Provocar situações "falar espontaneamente, ver o efeito que isso faz nas pessoas"

Questionar "esse hiato entre a teoria e a prática punha-me imensas dúvidas que eu fui sempre tentando encontrar resposta no trabalho que fui efectuando ao longo da vida".

Identificar o imperceptível, há sinais que querem dizer muito, ler os olhos ler na cara, na expressão na postura corporal, na entoação de voz, no olhares, nas cumplicidades, no não dito, e no dito de forma enviesada, saber ler nas entrelinhas,

Induzir para depois deduzir "geralmente as pessoas em termos científicos, para resolver um problema identificam, fazem um diagnóstico e identificam outro problema, seleccionam ...procuram as variáveis..para controlar.. mas controlar o quê?"

Construir uma teoria , "a partir da prática da reflexão e do recurso aos trabalhos de investigação "

Saber profissional

Produzir textos "Mas fui pouco a pouco fazendo a minha própria teoria, como o hiato era muito grande sentia-me de tal maneira inquieta, que tinha que encontrar uma coisa que me desse alento para acreditar no que estava a fazer e arranjei a minha própria teoria, que passei a registar"

Divulgar o saber vivido e produzido, enquanto era mais nova lia a teoria tentando praticá-la, neste momento faço o contrário, pratico e depois procuro na teoria fundamentos para a minha prática.

Saber actuar na comunidade

Aprender a conhecer os recursos "têm de nos ensinar a ver coisas que parecem que não existem mas que estão lá."

Aprender a utilizar a comunidade "como uma rede plena de vida e de recursos"

Fomentar e alargar laços de solidariedade "há crianças que estão mesmo abandonadas e é a vizinhança que as envolve, as educa e as socializa portanto eu pouco a pouco fui percebendo que a criança não pertencia unicamente à sua família mas à comunidade .

2.1.8 Atitude

(enquanto manifestação do saber ser)

No que respeita a atitude foram identificadas, pela análise da entrevista as seguintes características de M:

Introspectiva

Pessoa que se conhece

Pessoa que gosta de si

Pessoa e Profissional que conhece os seus limites e competências

Relacional

Pessoa que se deixa conhecer e gosta mais de si através da percepção dos sentimentos que provoca nos outros *"pois eles devolvem-me imagens que eu não imaginava que eu era, mas se eu as tenho é porque alguma coisa faço ou fiz, ou digo, e isso ajuda-me a conhecer-me melhor."*

Pessoa e profissional que aprende com os outros que os escuta.

Ética

Pessoa e Profissional consciente do que faz, porque faz, como faz, e das implicações da sua acção educativa.

Auto formativa e evolutiva

Pessoa e Profissional que gosta do que faz, e que se actualiza.

Pessoa e Profissional que se tornou mais amadurecido" *deixei de me afligir com a complexidade"*

2.1.9 Comportamento

(enquanto manifestação do ser)

Foram identificados os seguintes comportamentos , no que respeita a:

Ser Profissional e Pessoa

(apresentação de lista que será posteriormente tratada em conjunto com entrevista 2)

Escutar activamente *"entre o que eu vivi no jardim de infância e o que eu vivi nestes hairros, o fundamental foi, o que eu aprendi."*

Aprender a ver *"É preciso ter disposição para isso,"*

Respeitar a diferença *"Tentar reduzir a complexidade gera conflitos de ideias e valores"*

Ser prudente *"Saber pensar antes de falar"*

Ser forte física e emocionalmente *"O limiar pessoal de conseguir aguentar vai-se educando"*

Ser paciente *"há coisas que numa altura são muito importantes e deixam de ser importantes noutra".*

Ser insatisfeito, gostar da mudança " ter *objectivos inatingíveis (goals)*³³⁷ que permitem *caminhar*"

Estar encantado pelo que se faz "é *inconcebível por em pratica o que não tem a ver connosco*" "A pessoa tem de se encantar pelas coisas, tem de se apaixonar pelas coisas e se não gosto do que estou a fazer sou infeliz para mim e para os outros, não sirvo para nada."

Ser sociável "o *isolamento deve ser a pior coisa que existe para este tipo de vida, e eu sinto-me muito mais segura de mim própria quando estou com os outros*".

Ser oportuno "aprender a lidar com os problemas por prioridades e em devido tempo"

Ser tolerante "Á medida que fui *profissional de infância* fui aumentando o meu limiar de tolerância, que tem a ver depois com o gerir a autonomia e a autoridade" Eu sou muito boa numa coisas ela é muito boa noutra, e no conjunto fazemos uma coisa muito boa.

(...) com os ciganos, aprendi que o limiar de tolerância, de cada um é fundamental é ver até onde é que somos capazes de ir e o que temos que educar.

Ser coerente as pessoas que nos rodeiam aprendem a confiar-nos, confiar em nós, se formos coerentes

Ser exigente "Geralmente somos exigentes em relação uns aos outros, para ser modelos temos de ser modelos de nós próprios".

Estar bem consigo "Não podemos ajudar ninguém se nós não estivermos bem connosco próprios, sabermos lidar com os nossos defeitos e as nossas limitações, sem nos angustiar-mos com isso.

2.1.10 O que é ser educador

A partir do tratamento da entrevista um, foi possível identificar em M os seguintes tipos de saber:

Saber fazer; saber investigar, saber educar, saber trabalhar numa comunidade, saber ser profissional .

Foi ainda possível identificar a referencia ao ser e ao saber ser como essencial para o exercício da profissão.

Soubemos ainda que:

A mudança de local de trabalho teve implicações pessoais, contudo segundo a entrevistada, veio a aprofundar o seu gosto pela mudança. Os contactos com a comunidade, e os modelos de outros profissionais possibilitaram ir amadurecendo enquanto profissional. A referencia ao auto-conhecimento e à

³³⁷NOTA , goals, vocábulo inglês significa objectivo final.

auto-estima que advém dos outros com que se convive permite identificar em M o gosto por se relacionar, ouvir os outros ser ouvida, manter uma relação de cumplicidade, que é já uma manifestação de pertença em relação aos estranhos "*aqueles que não são da comunidade*".

Estar disponível, tomar decisões são competências que envolvem categorias diferentes de saber :

"Saber observar," saber investigar", "saber esperar", "saber planejar", "saber construir objectivos no tempo", "agir reflectir e avaliar", "ser profissional autónomo" e "ser pessoa".

Percurso longo, que partiu de uma recepção "fria" , há três anos atrás quando chegou à comunidade. Por isso , foi ao encontro das pessoas, deu-se a conhecer, conheceu, conviveu, traçou objectivos, falou deles, e só depois pôs em marcha os projectos.

Saber educar é para M encarar a educação como um sistema.

O objectivo principal da acção educativa do profissional numa comunidade é assim "implicar as pessoas na educação das crianças". Tal permite afirmar que considera que as pessoas que permanecem na comunidade porque ali habitam e vivem os seus dias são o principais agentes de desenvolvimento e de educação dessa comunidade.

Por isso, responde assim, á questão o que é ser educador:

Pessoa de passagem que detecta uma determinada forma de estar da comunidade, aproveita as coisas boas dessa comunidade, desenvolve nos outros o gosto por uma vida melhor.

2.1.11 O que é ser educador competente?

Uma outra questão foi ainda levantada: o que é ser educador competente.

A responsabilização educativa da comunidade, a referencia a própria lacunas do saber, e a referencia a questões de ordem burocrática, foram as dificuldades apontadas.

No entanto, foram as lacunas do saber que foi preciso ultrapassar, para melhor trabalhar com a comunidade, apesar de certa incompreensão dos serviços.

Podemos em síntese indicar as dificuldades para exercer educação não formal:

- Burocráticas:

-divergência de expectativas entre M e outros técnicos seus superiores, a propósito de critérios sobre organização espácio-temporal *"Parece que comigo as coisas acontecem num fluir, as pessoas pensam que não há nada planeado, nada organizado, é tudo assim muito à solta", "querem ver logo os frutos do trabalho"*

-Lacunas de saber

-conhecimentos de "sociologia, antropologia, ciência de educação" insuficientes.

Relativamente ao saber, M refere que parte das lacunas estão a ser superadas pelo estudo.

Lembra a tal respeito, que completou uma licenciatura em ciências de educação, e que por esse facto, exerce agora a sua profissão de modo mais consciente e seguro.

Para M, um educador competente é:

Pessoa que sabe aproveitar os recursos de uma comunidade. *"a diferença que as pessoas têm umas com as outras, devem ser utilizadas como recurso"*

O papel do educador será o de:

organizar, de sistematizar, sendo assim corresponsável com a comunidade pela educação não formal dos indivíduos, nomeadamente os mais jovens.

e será também, o de

proporcionar momentos de convívio salutar, de mimo, de riso de cumplicidade, mais do que ensinar técnicas e cair em rotinas.

2.1.12 Que tipo de profissional para o exercício de educação não formal

A entrevista da a conhecer:

Vivências, expectativas, gostos, e representações de M em relação à profissão. Marcos da vida marcada pela mudança e gosto pela mudança.

A entrevista permite identificar:

Conhecimentos, capacidades, comportamentos, e atitudes de M enquanto profissional e pessoa.

Actuação no projecto de intervenção comunitária, num bairro de periferia urbana.

A entrevista permite reconhecer uma profissional:

Educadora, certificada com o curso de educadora de infância, licenciada em ciências de educação, de 38 anos de idade e 15 de profissão, 3 dos quais num bairro de periferia, Centro de Animação e Intervenção Comunitária.

que considera ser:

Profissional de Educação em geral, não apenas de infância.

2.2 A segunda entrevista (RM C 2)

No dia 17 de Julho de 1995 teve lugar na biblioteca da ESE de Setúbal uma entrevista com R M.

A entrevista tinha sido solicitada pessoalmente , e acordada a hora, data e local mais convenientes para entrevistado e entrevistadora.

Depois de termos explicado, em breves palavras, o trabalho que estamos a efectuar e o objectivo de utilização da técnica, e, de ter sido pedida a autorização para utilização de gravador, teve início a entrevista semi-directiva.

O tratamento da entrevista 2 permitiu identificar expectativas factos e representações que nos deram a conhecer:

- percurso de 23 anos de profissão (marcos de vida profissional de R M. de 1972-1995)
- papel que desempenha numa associação recém criada, a partir da intervenção num projecto de trabalho com crianças de rua .
- conhecimentos e capacidades (relativos ao Saber de RM)
- comportamentos e atitudes (relativos ao Ser de RM)

A análise permitiu ainda :

reconhecer um "tipo" de profissional de educação não formal, nas comunidades urbanas no Portugal de hoje;

identificar representações do entrevistado sobre o que é um educador e quais as competências para o exercício da profissão.

A apresentação dos dados foi organizada em dois pontos, que integram o presente capítulo:

o primeiro a que demos o nome de "*marcos da vida profissional*", integra percursos e expectativas de 23 anos, desde a entrada na profissão, até à data da entrevista.

o segundo a que demos o nome de "*identificação de competências*" corresponde ao tratamento da entrevista, segundo as categorias e sub categorias estabelecidas.

A leitura flutuante e o recorte do texto, permitiu seleccionar frases proferidas que viemos a integrar no trabalho .

2.2.1 Marcos da vida profissional

a) Formação

1980 Termina o curso de sociologia, e obtém licenciatura

1990 Início do curso de Mestrado em educação especial.

1991 Frequência de cursos e estágios em França "educação especial" (em que as actividades de risco e principalmente a escalada, são utilizadas no sector sanitário, educativo- social).

1992-1993 início de uma investigação sobre comportamentos sociais dos jovens e relações entre comportamentos e emoções; trabalho de campo com crianças de rua

1994 Termina o mestrado (mas a acção de terreno prossegue).

1995 Institucionaliza-se o projecto, criação de uma IPSS.

b) Expectativas ao iniciar a actividades de professor e prosseguir estudos, formação em sociologia

A transcrição de frases permite identificar expectativas de RM, perante a profissão de professor :

"gostava de ser um professor diferente"... "Nessa altura nunca pensei que realmente viesse a trabalhar com miúdos em situação de risco (mas reconhece agora) que sempre se sentiu vocacionado ou interessado" por esse tipo de actuação.

Justifica o seu interesse pelo facto do pai ter sido guarda prisional. *"problemas da delinquência, não me foram muito alheios (...) durante muito tempo, vivi em contacto com a cadeia"*

Afirma que, ser formador de educadores, prepará-los para a educação não formal, trabalhar com crianças e jovens com dificuldades comportamentais, germinou, a partir das expectativas que tinha , quando decidiu ser professor. A experiência de 23 anos permite-lhe confirmar que a toda a educação é global e integral. *"O fenómeno educativo é complexo, e tem influencia no desenvolvimento pessoal e social"* . Para RM o grande desafio que se coloca aos professores, provém da própria complexidade do fenómeno educativo.

c) Percursos, mudança e suas implicações, desde o início da profissão até à situação actual

(Iniciou a actividade em salas do ensino preparatório sem possuir, na altura habilitação para a docência).

A pré-análise da entrevista permitiu sintetizar, deste modo, o "percurso da actuação de R M", deste 1972 até 1995 (apresentação por ordem cronológica).

2.2.2. Locais de actuação

MAPA	1º Local:
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Professor do ensino preparatório
<u>Condições</u>	Número elevado de crianças e de turmas
<u>Actividade exercida</u>	Dar aulas
<u>Dificuldades:</u>	Ser jovem e inexperiente
	Impreparação para a docência
	Dar aulas por necessidade " <i>Eu na altura quando comecei a leccionar, foi por uma situação digamos de necessidade, na medida em que precisava de estudar, e queria eu próprio assumir digamos esse estudo</i> "

MAPA	2º Local:
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Professor do ensino preparatório
<u>Condições</u>	Número elevado de crianças/ ausência de trabalho em grupo
<u>Actividade exercida</u>	Dar aulas dentro e fora da sala
<u>Dificuldades</u>	Querer optar por outras vias. Ensinar de outros modos. Ter duvidas sobre que caminhos seguir
<u>Comentários</u>	"em 1973 a escola ainda era muito fechada, ainda havia um grande autoritarismo"

MAPA	
3º Local:	
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Professor do ensino secundário
<u>Condições</u>	Número elevado de alunos e de turmas
<u>Actividade exercida</u> sala	Intervenção educativa e pedagógica dentro e fora da Prática de montanhismo/ rentabilizadora da acção pedagógica
<u>Dificuldades</u>	Trabalhar com os pais e não saber por onde começar
<u>Comentários</u>	A formação académica, a participação noutros organismos na área da educação não formal, o amadurecimento pessoal, permitiam questionar sobre o papel da escola, da família e da comunidade na educação dos mais novos. Assim como interessar-se por questões ligadas ao associativismo.

MAPA	
4º Local:	
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Professor do ensino secundário /Sebastião da Gama
<u>Condições:</u>	Vontade e entusiasmo tornou possível a criação da associação de alunos.
<u>Actividade exercida</u>	Trabalho educativo e pedagógico na sala, na comunidade, na associação, no clube de montanhismo
<u>Dificuldades</u>	Compreensão de colegas. Apoio de pais
<u>Comentários</u> organismos	Trabalhar como monitor e animador noutros permitiu transformar actuação enquanto professor

MAPA	
5º Local	
<u>Suporte Jurídico:</u>	ME
<u>Actividade prescrita:</u>	Professor do ensino superior politécnico
<u>Condições:</u>	-----
<u>Actividade exercida</u>	Trabalho educativo e pedagógico com alunos de vários cursos
<u>Dificuldades</u>	-----

MAPA	Outros Locais
Suporte Jurídico:	FAOJ
Actividade prescrita:	Animador cultural
Condições	Tempo parcelar (acumulado com a docência)
Actividade exercida:	Trabalho educativo e de animação de jovens no instituto da juventude
Comentários	Percepção da dinâmica do associativismo juvenil.

MAPA	Outros Locais
Suporte Jurídico:	Clube de Montanhismo
Actividade prescrita:	Monitor de escalada em rocha
Condições	Tempo parcelar (acumulado com a docência)
Actividade exercida:	Trabalho educativo de iniciação à actividade desportiva
Comentários	Percepção da potencialidade da actividade

MAPA	Outros Locais
Suporte Jurídico:	IPSS
Actividade prescrita:	Coordenação do Lar e do ATL
Condições	Todo o tempo livre (fora da docência)
Actividade exercida:	Coordenação do projecto (Lar; ATL) ³³⁸ Apoio educativo e formativo, ao pessoal e aos jovens
Dificuldades	Falta de apoio e compreensão dos serviços de tutela Carência de meios económicos
Comentários	Os jovens têm agora uma casa e uma vida diferente

2.2.3 Mudanças e suas implicações

- No que respeita a actividade docente a mudança não foi factor marcante da vida profissional de RM

Exerceu "educação formal", sempre em escolas de Setúbal, actuando progressivamente do ensino preparatório, para o secundário e deste para o superior.

- No que respeita a actividade educativa no âmbito da educação não formal, trabalha em diversos contextos, com propósitos diversificados, nomeadamente:

³³⁸ NOTA, à data da entrevista, além da actividade docente, desenvolve um projecto de intervenção comunitário, que se veio a institucionalizar. A riqueza de dados obtidos facultou a abertura de um ponto "actividade exercida que nos permite conhecer melhor o projecto e as competências profissionais para o seu desenvolvimento.

- implantação e desenvolvimento do:

Clube de M.S

Clube de M.A

- **trabalho em projectos de animação e associativismo juvenil**
- **implantação e desenvolvimento do projecto de intervenção educativa para a reinserção social de crianças e jovens**
- **Fundação de um Lar de jovens**
- **Criação de um ATL**
- **Constituição de uma IPSS**

Podemos afirmar que neste tipo de actuação, a mudança é observável no percurso profissional de RM.

Implicações da Mudança

É hoje

Professor , numa escola superior de educação e director/coordenador de uma associação recém-formada.

Ou melhor, é segundo o seu testemunho: um animador, no sentido de dar alma, um formador e um educador, numa escola e num projecto de intervenção comunitária.

A experiência em vários contextos permitiu -lhe alargar os conhecimentos.

A mudança enriqueceu-o como profissional de educação.

2.2.4 Situação à data da entrevista

- Docente numa escola superior de educação

Docência em diversos cursos, em áreas das "ciências de educação" e das "necessidades educativas especiais".

- "Educador" no projecto de intervenção educativa e social com crianças e jovens de rua e posterior constituição e funcionamento de IPSS³³⁹.

³³⁹ NOTA : a denominação da associação e do projecto não correspondem ao real, por respeito ao anonimato do entrevistado.

2.2.5 Projecto de intervenção

Para uma maior compreensão indicamos, muito resumidamente os pontos chave do desenvolvimento do projecto:

Ponto de partida :

Existência de A, uma "criança com problemas" (assim identificada por técnicos do instituto de reinserção social).

Ocorrências:

- A. foi apresentado a RM, como sendo um jovem de 12 anos, com graves perturbações de personalidade. *"Era uma criança que não estava em risco porque já estava em situação de exclusão social"*.

Foram dados a conhecer a RM por técnicos do IRS, os seguintes "factos" da vida de A:

- abandonado pela mãe com 3 anos ou 4 anos,
- entregue, ao pai, deficiente motor e vendedor ambulante,
- não viveu com o pai mas em vários sítios, por exemplo em fábricas, em casas em ruínas, em carros, barcos para abate, em casas de banho públicas *"quando eu o apanhei já vivia em redes de pescadores no cais"*;
- expulso da escola com 9 anos (por ter partido o braço a uma professora com uma cadeira);
- consumo de droga (cola misturada com diluentes);
- roubo, prostituição , era a sua actividade diária *"fazia parte de uma rede de prostituição infantil que existia em Setúbal"*;
- "currículo", ao nível da justiça, *"A policia não tinha capacidade de levantar autos a tudo o que ele fazia"*.

Início do projecto

(actuação do entrevistado com A. e com outras crianças).

-Inserção de A num grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem *"ao fim de duas ou três sessões, eu desisti, porque corria o risco de ele me atirar com os outros miúdos para uma falésia, e fiquei na eminência de acabar o projecto aqui"*.

-Procura na cidade de outras crianças em idêntica situação.

-Identificação de um grupo de cerca de 40 crianças nas ruas de Setúbal.

-Convite às crianças para se integrarem na iniciação ao montanhismo.

- Integração de A e pré-formação de grupo.
- Formação de um grupo
- Sensibilização do grupo, para valores de vida (apoiado por princípios da prática do montanhismo)

MAPA CARACTERÍSTICAS DO GRUPO

Idade	sexo	situação familiar	escolaridade	ocupação	vida
12-14	M/F	s/família (abandono)	> 1º ciclo - 70%	furtos	rua*

As crianças, que vieram a formar o grupo:

- viviavam na rua *"na brincadeira, no roubo, nas malandrices que se iam fazendo às pessoas que passavam na rua"*.
- viviavam sem escola *"eram crianças que não tinham qualquer hipótese de se manter na escola... a escola para estas crianças tinha sido mais um factor de discriminação"*.
- viviavam à margem *"num perfeito isolamento relativamente a uma sociedade organizada, que tem uma perspectiva que tem um fim que tem normas, em termos de desenvolvimento"*.

Situação actual

Hoje não resta nenhuma dessas crianças nas ruas da cidade.

O projecto integrou uns nas famílias, outros no lar recém inaugurado.

As crianças, que vivem no lar, voltaram todos à escola *"alguns são mesmo dos melhores alunos"*.

Frequentam diversas actividades no ATL da associação e nos clubes da comunidade.

São um grupo coeso e com ambições de vida.

Reflexões

A integração da criança num grupo de pares, a transformação de comportamentos de bande em comportamentos de grupo, é fruto, de um trabalho profissional e pessoal, que exige competências e saberes. A prática de uma actividade desportiva de risco, veio neste caso a apoiar a acção do educador.

2.2.6 Identificação de competências

A pré-análise da entrevista com RM permitiu identificar conhecimentos e capacidades, assim como atitudes e comportamentos, indicadores de "tipos de saber", e "características do ser" enquanto profissional em exercício de funções educativas não formais.

O recurso aos dados da teoria sobre profissão e competências profissionais permitiu apresentar dados (organizados em forma de lista) segundo as categorias de análise:

Conhecimento

Capacidade

Atitude

Comportamento

Sendo as duas primeiras relacionadas com "tipos de saber" e as duas últimas com o "ser".

2.2.7 Conhecimento

"ser profissional exige conhecimento que advém de uma formação longa e certificação para o exercício da profissão"

Conhecimento é também o modo como RM tenta tirar significado do saber fazer hoje.
Conhecimento torna-se perceptível através do seguinte tipo de saber:

Saber Fazer (Saber a técnica de escalada, Saber pedagogia):

Foram identificadas as seguintes competências relativas ao saber fazer:

Desenvolver uma actividade de alto risco (escalada em rocha) *"Substituir o risco gratuito por uma actividade de risco socialmente bem aceite"*

"Substituir o espirito de bando pelo comportamento de equipa de confiança nos outros"

Organizar, conservar, o equipamento

O saber fazer permitiu, estar ao lado, passar dificuldades, responsabilizar as crianças pela sua vida e dos outros, dar importância ao cumprimento de regras.

Aplicar técnicas pedagógicas

Saber pedagogia, é fundamental, mas não é tudo. O respeito pela sua vida e pela vida do outro exige normas, trabalho de conjunto que é preciso saber desenvolver.

2.2.8 Capacidade

"ser profissional implica acção, e esta pressupõe saberes". Agir em conformidade, implica que se tenha integrado o significado do conceito de educar.

Saber Educar

Educar implica para RM.

Identificar as variáveis que existem no acto educativo *"tem a ver com a vivencia de situações apaixonantes, situações de prazer mas também de sacrifício, onde o equilíbrio não é apenas um equilíbrio físico, mas um equilíbrio emocional que está em causa".*

Encarar de forma sistémica os conceitos de educação e desenvolvimento "estar à margem tem graves implicações no desenvolvimento do indivíduo, mas a marginalidade é como sabemos um fenómeno social que só a educação pode resolver" (em posterior diálogo)

Ter consciência dos fenómenos e gerir a complexidade "o acto educativo é válido para o grupo, e é válido para um elemento, só assim implicará na coerência, na coesão do grupo".

Intervir pontualmente e de forma individualizada "respeitar o ritmo de cada um".

Saber investigar

Observar e provocar situações de observação "na escalada é possível conhecer o outro"

Questionar "o que é que tinha acontecido, o que é que cada um tinha sentido"

Identificar o imperceptível, "o que é que cada um sentia dos outros"

Perceber a relação entre coisas "como é que o grupo se estava a organizar"

Construir teoria, "a partir da prática, da reflexão e do recurso a trabalhos de investigação"

Saber profissional

Ter uma postura de aprendizagem "o contratempo é um convite à reflexão, acho que os contratempos são um manual extremamente rico de pedagogia".

Produzir e divulgar o saber. (em posterior encontro), identificou a tese de Mestrado e a divulgação feita pelas crianças como indicadores de saber (ser) profissional.

Ser profissional é também ser pessoa..... "Não é desempenhar dois papeis" ...é saber identificar, pela observação e conhecimento teórico, o que está em causa e "ao mesmo tempo e a cada momento saber envolver-se."

"Não se pode ser a frio, especialmente é preciso agente viver, respirar, sentir os problemas e viver, e ao mesmo tempo ser capaz de ter um distanciamento para solucionar estas coisas e pensar a frio, o que está a acontecer."

Saber actuar numa comunidade

Identificar laços de solidariedade nas comunidades "os vizinhos tinham medo, mais hoje são aliados" (posterior encontro).

Fomentar o estreitar de laços "eles sentiram-se realmente apoiados, e valorizados"

Trabalhar o contexto social "As pessoas numa primeira fase, negam-se a colaborar e a conviver com estas crianças, tinham medo que os seus filhos se dessem com elas" "elas próprias consideram que não têm saberes, não têm capacidade suficiente para lidarem com estes problemas..."

Aprender a conhecer os recursos "começamos a tentar integrá-los, em clubes e associações".

Aprender a utilizar a comunidade "*no princípio, colocamos as crianças num parque de campismo, demos indicações às pessoas do parque ... aos vizinhos que viviam em rouletes ou em tendas dizendo exactamente o que é que se pretendia, quem eram estes miúdos e que precisavam muito da sua ajuda*".

(Hoje) "*as crianças moram num andar e convivem bem com os vizinhos, durante 5 meses, estas crianças foram em parte alimentadas pela comunidade*"

2.2.9 Atitude

Foram identificadas as seguintes manifestações do saber ser enquanto, "tradução" da atitude de RM.

Introspectiva

Pessoa que gosta de si "*Não podemos ajudar ninguém se nós não estivermos bem connosco próprios*".

Relacional

Pessoa modelo estruturante.

Auto formativa e evolutiva

Pessoa e profissional que gosta do que faz, e que se actualiza ao "*reflectir sobre trabalho efectuado e sobre as implicações da acção em grupo*".

Investigativa

Pessoa e profissional que se questiona sobre qual o modo de intervir mais adequado.

Ética

Pessoa e profissional actor da educação (a teoria, não o tem afastado da pessoa que exerce o acto educativo).

2.2.10 Comportamento

(enquanto manifestação do ser pessoa e profissional)

Ser confiante "*uma pessoa capaz de expressar os seus sentimentos*"

Ser honesto "*uma das características que levou a que o nosso projecto fosse um êxito, foi que eu aproximei-me deles sendo capaz de lhes explicar que o interesse era deles*" sermos capazes de nos pôr em causa, numa perspectiva de sermos honestos também, connosco próprios e com os outros.

Ser forte física e emocionalmente "*a própria técnica assim exige*".

Ser flexível mas seguro "*ponderar as alternativas*"; *inclusivamente castiguei um* "

Estar encantado pelo que se faz " só é possível ir contornando as dificuldades se se estiver apaixonado".

Ser sensível ao outro "ter uma noção dos problemas que se estavam a por àquela criança."

Ser oportuno "aprender a lidar com os problemas por prioridades e em devido tempo"

Ser coerente "As pessoas que nos rodeiam aprendem a confiar-nos, confiar em nós, se formos coerentes"

Ser persistente "não me quis dar como vencido, fui à procura de saber, se por acaso não se daria com outras pessoas"

Tomar iniciativa "dirigi-me ao grupo, provoqueei-os, convidei-os para fazerem actividades, e portanto uma intervenção com um grupo no seu conjunto."

Dar oportunidades "só quando ele mostrou algum interesse em participar com os outros amigos, é que nós lhe demos alguma oportunidade de ele entrar no grupo"

Ter interesse por problemas sociais "foi uma coisa que sempre me preocupou", hoje, à medida que não houver uma descentralização, a nível regional, o afluxo às cidades vai aumentando, e, aumentando vai criando estes focos de populações marginais, com todas as situações que nós conhecemos. Que é a situação de exclusão social.

2.2.11. O que é ser educador

A partir do tratamento da entrevista com RM, foi possível identificar tipos de saber e saber ser, que segundo o entrevistado lhe possibilitaram exercer o seu papel enquanto profissional de educação.

A vida de RM relaciona-se com um interesse por problemas sociais. Ser filho de um guarda prisional, as visitas que muitas vezes fazia à prisão, estão segundo o entrevistado na base da opção pelo curso de sociologia.

Enveredou pela carreira docente por necessidade de custear o curso, mas educar tornou-se a sua vida.

Na verdade, a educação especial, em ligação com a problemática da marginalidade, possibilitou que se interessa-se pelo estudo e pratica de um método "educativo desportivo e terapeutico".

A escalada enquanto actividade de alto risco, como alternativa educativa de integração dos indivíduos ditos marginais.

Para RM, um educador é uma pessoa que desenvolve nos outros o gosto por viver em grupo.

O papel do educador será o de actuar, organizar, sistematizar, sendo assim corresponsável com o grupo pela educação dos indivíduos.

Ao educador enquanto animador cabe também:

proporcionar momentos de convívio, de alegria e de gosto pela vida.

2.2.12 O que é ser educador competente

A grande preocupação de RM, é hoje, arranjar um profissional competente para trabalhar na associação que dirige.

Ser um educador competente é para o entrevistado, aquele que tem capacidades de comunicação, é optimista, inteligente, na procura de soluções de vida.

É também, abordar um caminho de justiça, ser sensível, ser perseverante, ter objectivos bem delimitados, não acreditando que com o atingir daqueles objectivos, a tarefa está acabada "*sermos sempre exigentes connosco próprios*".

Enfim, ser educador competente é para RM "ser pessoa, gostar do que se faz sem que a pressão dos horários que afaste das crianças com quem se trabalha". (Resumo adaptado da entrevista)

Uma das dificuldades que refere é a de não encontrar um educador para trabalhar a tempo inteiro na sua associação.

Outras dificuldades se vêm juntar à referida e respeitam a legalização da associação e ainda aspectos de ordem jurídica que envolvem a regulamentação da vida das crianças:

Podemos identificar deste modo as dificuldades que afirma ter.

- Organizacionais:

Excesso de burocracia por parte dos serviços de tutela, na constituição da associação, na legalização da IPSS, e na concessão de subsídios.

Exigência dos serviços de tutela em relação à contratação de técnicos.

Encontrar bons profissionais "*as crianças são perfeitamente avessas a todo o tipo de técnicos que queiram trabalhar com eles mas que não dêem nada de si próprios enquanto pessoas*". "O que falta é ter alguém competente que possa estar o dia inteiro, "*não há formação adequada de animadores ...Não há formação de quadros de educadores neste campo*"

- Jurídicas e técnicas:

Representações sobre a família, idealização do conceito "*muitas crianças não querem a sua família*"... "*nem todos os pais têm condições para ser pais*".

Coordenação pedagógica "*é muito complicado porque é tudo feito pessoas diferentes, a nível de voluntariado*".

Ausência de profissionais competentes. Há "*que repensar a formação dos profissionais para exercer educação não formal com crianças nas comunidades*".

Refere a este respeito, que considera que faltam características aos animadores que conhece, para serem contratados para exercer funções na comunidade. "*Neste momento, não há na pratica, não conheço inclusivamente os animadores que conheço, têm*

uma má preparação pedagógica, não são pessoas, com interesse de auto formação e pela investigação, são pessoas que ficam a animar através de uma actividade desta ou daquela, sem querer por em causa a sua própria prática ".

2.2.13 Que tipo de profissional para o exercício da educação não formal

Ser educador e animador, implica ser corresponsável pela organização, manutenção, e alteração ponderada do espaço e dos materiais.

Ser corresponsável pela educação dos jovens e crianças. Ajudar a construir e manter as normas, mas ser ele a ter o papel de decisão, em caso de conflito.

Ser uma pessoa segura e tolerante que se actualiza, investiga a sua prática, e que sabe proporcionar agradáveis momentos de convívio.

Podemos ainda acrescentar que a entrevista ao dar a conhecer:

Vivências, expectativas, gostos, e representações de RM em relação à profissão e ao projecto que desenvolve

Marcos da sua vida profissional, nomeadamente o desenvolvimento do projecto com crianças de rua, desde a génese até à actualidade.

Dificuldades, relativas a uma visão idealizada da família, a factores económicos, assim como à contratação de técnicos competentes para exercerem trabalho educativo com os jovens do lar.

Expectativas, quando refere que há que repensar num novo tipo de profissional Animador/Educador e na sua formação, para trabalhar em educação não formal, com crianças e jovens da periferia urbana.

Permite reconhecer em RM um profissional:

Professor, licenciado em sociologia, mestrado em educação especial, de 47 anos de idade e 23 de profissão docente.

Que desenvolve um projecto de intervenção comunitária, é monitor de prática desportiva, e coordena uma IPSS.

Que considera ser:

Animador no sentido etimológico do termo "*dar alma*".

Educador/Formador/ - no sentido do trabalho que desenvolve. "*eu sou sociólogo, de formação e educador / formador/ professor de profissão*".

3. 2ª fase de resultados. Na óptica dos dois entrevistados

O tratamento das entrevistas partiu da identificação de categorias e sub-categorias relacionadas com competências para exercer funções na área da educação não formal.

O quadro seguinte permite indicar as categorias e sub-categorias identificadas, relativas ao Saber:

MAPA

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Conhecimento	-Saber Fazer
Capacidade	-Saber Educar -Saber Actuar numa comunidade -Saber Investigar -Saber Profissional

3.1 Representação de competências.

(Conhecimento e saber fazer capacidade atitude e comportamento)

O **conhecimento** enquanto fenómeno que emerge da formação e da pratica profissional e se inscreve no percurso de vida do sujeito que dele extrai significado, confunde-se pela análise das entrevistas , com :

a) **saber fazer.**

-> **Para M**, saber fazer, foi importante no inicio da profissão.

Ao perceber que a técnica era mais importante para si do que para as crianças, e que esta poderia afastar dos outros, foi deixando de dar muita importância ao saber fazer.

Podemos afirmar que para M:

Sem o saber fazer, não teria conseguido libertar-se, do saber fazer.

-> **Para RM**, saber fazer significa dominar uma técnica que permite desenvolver uma actividade, ajuda à criação de um grupo e à responsabilização progressiva dos seus membros.

O adulto tem de dominar a técnica, para apoiar a autonomização progressiva das crianças e jovens.

Podemos afirmar que para RM:

O saber fazer é fundamental para os adultos e para as crianças

Representações sobre o SABER FAZER

Para M o saber fazer

dá segurança ao educador podendo tornar-se um "refugio" seu .

Para RM o saber fazer

Dá segurança às crianças, autonomiza e estrutura o grupo.

Podemos levantar uma questão sobre as representações dos dois entrevistados sobre saber fazer:

Os dois entrevistados apresentam ideias próprias sobre a importância do saber fazer profissional, em educação não formal.

O facto de o projecto de M se dirigir a crianças em risco e de RM, a crianças em exclusão, implica a adopção de técnicas de actuação diversificadas.

A diversidade de técnicas, e o tipo de público, poderá estar na base da "aparente" divergência de opiniões sobre a importância do saber fazer, por parte destes educadores?

Inferência

Saber fazer é para ambos:

- Uma competência profissional que emerge da formação, se inscreve no percurso de vida do profissional, que dele tira significado;
uma competência que deverá significar sempre, respeito pela autonomia, socialização e desenvolvimento do outro a quem o acto educativo se dirige.

b) Capacidade

- Capacidade possibilita ao actor, agir em conformidade, ou seja permite-lhe adequar a acção às circunstâncias.

Para os dois entrevistados capacidade identifica-se, com:

Saber educar

Saber actuar na comunidade

Saber investigar

Saber (ser) profissional

-> **Para M**, ter capacidade exige:

Saber educar, ou seja:

ter consciência da complexidade do fenómeno "educação", e do seu papel de *educador de passagem*;

Saber actuar na comunidade, ou seja:

realizar o acto educativo ao mesmo tempo que se sensibiliza a comunidade para a responsabilidade de educar os seus membros.

Saber investigar, ou seja:

construir teoria a partir da pratica, fundamentada teoricamente:

Saber ser profissional, ou seja

divulgar resultados da investigação, enquanto profissional de educação .

->**Para RM**, ter capacidade exige:

Saber educar, ou seja:ter consciência do significado da educação a partir do individuo, das suas emoções em relação com a cognição;

Saber actuar na comunidade, ou seja:ter consciência da importância do grupo para a socialização do individuo.trabalhar o contexto social, de modo a que acolham socialmente as crianças e jovens;

Saber investigar, ou seja: identificar em cada momento, a maneira mais ajustada, de actuar com cada criança;

Saber ser profissional ou seja: divulgar o projecto facultando às crianças a oportunidade para o fazerem.

Inferência

Ter capacidade é para ambos os entrevistados:

ter consciência da complexidade do fenómeno educativo e das suas implicações no desenvolvimento do individuo e da comunidade.

agir em conformidade, sendo naturalmente correcto.

contribuir para a divulgação da acção através da realização de trabalhos de investigação.

responsabilizar os outros pela sua própria educação.

No entanto, enquanto **M** se auto denomina *profissional de passagem* (que mudará para outro local, que não pertence à comunidade, embora esta a tenha adoptado);

RM refere que o *profissional deve fazer parte do núcleo educativo*, "as crianças não podem sentir que o profissional tem pressa em partir" (resumo).

O estudo das entrevistas permite ainda levantar novas questões:

O facto de **M** trabalhar num espaço aberto, com objectivo de prevenir a marginalidade, permite-lhe apostar na comunidade como força integradora destas crianças e justificar que se considere uma pessoa de passagem?

O facto de **RM**, trabalhar com crianças de rua, que veio a integrar num lar, justifica que se considere uma figura dominante, que contribui para a socialização de crianças, que até ali se encontravam em situação de marginalidade?

c) Atitude

Para Mc Clelland as "competências manifestam-se por uma série de comportamentos" que são reveladoras da atitude de um individuo independentemente das circunstancias em estes ocorrem.

Atitude entendida como competência identificadora de um perfil de comportamento adaptado a um dado contexto profissional e cultural"³⁴⁰, permitiu ao analisar as entrevistas, reconhecer em M e RM competências para a profissão.

No caso de **M** é patente o gosto pela mudança, pela busca do que permanece em si e nos outros, que lhe devolvem o gosto pelo que faz e pelo que é, como profissional e como pessoa .³⁴¹

³⁴⁰AUBRUN (S) e OROFIAMA (O) 1990, p. 22

³⁴¹AUBRUN (S) e OROFIAMA (O) 1990. in Ana Luisa Pires, 1995, p 71 "O conhecimento de si organiza-se num processo ligado às representações sociais e colectivas organizadas"

No caso de **RM**, revela a importância de estar bem consigo, de se conhecer³⁴² para ser modelo educativo dos jovens com que trabalha, numa busca de fundamentar a acção pela investigação.

Inferência

Podemos dizer que ambos se identificam pela atitude enquanto pessoas e profissionais que:

Reflectem sobre si, se relacionam com os outros, se auto-formam, investigam e questionarem a sua acção. Conhecer a comunidade, os seus costumes, saber qual o significado de educar e de ser educador profissional, revela em ambos uma atitude amadurecida de quem sabe: Ser adulto e ser profissional de educação.

d) Comportamento

A análise das entrevistas permitiu listar comportamentos que os profissionais explicitaram ter, relativamente às acções concretas.

Danielle Casanova³⁴³ ao referir Mac Ber (1987) relaciona as competências genéricas com as características do indivíduo, que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a vida.

A indicação de "competências genéricas" apontadas pelo autor, permite enquadrar características identificadoras do comportamento de M e RM, e assim inferir sobre competências dos entrevistados enquanto pessoas no exercício da profissão.

³⁴² AUBRUN (S) e OROFIAMA (O) 1990. in Ana Luisa Pires, 1995, p 71 "O conhecimento de si inclui as capacidades de auto imagem de conhecimento das potencialidades e limites, de auto-confiança. O conhecimento de si está ligado à imagem que predispõe para a acção, tem uma tonalidade afectiva e também avaliativa".

³⁴³ CASANOVA (D) 1991. " La reconnaissance des compétences génériques; in Reconnaître les Acquis- démarches d'exploration personnalisée, Paris, La Mésonance, Ed Universitaires, UNMFREO.

Lista de comportamentos identificados

<u>ESPIRITO DE INICIATIVA</u>		
Tomar iniciativa	M	RM
<u>PERSEVERANÇA</u>		
Ser paciente e persistente	M	RM
<u>CRIATIVIDADE</u>		
Ser insatisfeito, gostar da mudança	M	---
Dar oportunidade aos outros	---	RM
<u>SENTIDO DE ORGANIZAÇÃO</u>		
Ser coerente	M	RM
<u>ESPIRITO CRÍTICO</u>		
Ser exigente	M	RM
<u>ATITUDE DE LIDERANÇA</u>		
Ser flexível, mas seguro		RM
<u>PERSUASÃO</u>		
Respeitar a diferença, ser sensível ao outro	M	RM
Ser prudente	M	
Ser oportuno	M	RM
<u>AUTO CONFIANÇA</u>		
Estar bem consigo, gostar do que faz	M	
Ser forte física e emocionalmente	M	RM
Ser confiante		RM
Ser honesto		RM
<u>PERCEÇÃO E INTERPRETAÇÃO NAS RELAÇÕES PESSOAIS</u>		
Aprender a ver	M	
<u>PREOCUPAÇÃO E SOLICITUDE em relação aos outros</u>		
Escutar activamente	M	
Ser tolerante	M	
Ser oportuno	M	
Ter interesse por problemas sociais		RM

3.2 Que características gerais deverá apresentar um profissional para exercer funções educativas na comunidade urbana

A análise das duas entrevistas, que tem por base os fundamentos teóricos relativos ao conceito de profissão e competência, permite inferir sobre competências profissionais para o exercício de educação não formal em comunidades urbanas em Portugal.

Para os entrevistados, o educador deverá ter maturidade afectiva que advém de um percurso de vida, inserido num processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma vez que as competências integram aspectos operacionais, afectivos, intelectuais, morais.

Na verdade, a atitude e os comportamentos aliados ao conhecimento e à capacidade, têm permitido a M e a RM, actuar e serem reconhecidos socialmente como profissionais competentes.

Podemos finalmente inferir, que para os nossos entrevistados trabalhar em educação não formal nas comunidades urbanas, implica:

a) Formação inicial de nível superior

que permita:

- >entrar na vida profissional, com conhecimentos teóricos e práticos para actuar nos campos da educação formal e não formal com crianças e jovens incluindo os que se encontram em dificuldades sociais.
- >comunicar e cooperar, com colegas e outros profissionais.
- >identificar, respeitar , e desenvolver valores culturais.
- > adequar o conhecimento à circunstância, numa atitude humana, ética e profissional.

b)Formação continuada

Uma vez que a competência é forjada pelo tempo , ao longo de um período feito de experiência, de projectos , de praticas, de estudos e de actividades.

- >actualizar o saber pela participação em acções de formação e pela posse de instrumentos que permitam investigar e divulgar a sua prática.

Podemos finalmente inferir que M e RM representam como adequado ao exercício de educação não formal nas comunidades de periferia urbana o seguinte tipo de profissional de educação (que M identifica como "profissional de educação" e RM como animador,educador e formador):

Homem ou mulher, com mais de trinta anos , com um curso profissional, de nível superior em educação, e uma certificação "licenciatura, pós-graduação, mestrado ou especialização).

Com experiência profissional de trabalho educativo em contextos formais, desenvolvimento de projectos de articulação com a comunidade.

O amadurecimento pessoal e profissional, permitir-lhe-á optar por um trabalho comunitário que implica a competências pedagógicas, educativas, relacionais, éticas, investigativas e profissionais.

CONCLUSÃO DO CAPITULO II

No final deste capítulo, recordamos que o tratamento das entrevistas permitiu conhecer vivências, e representações de dois profissionais que actuam em projectos educativos de intervenção comunitária, em bairros de periferia urbana.

Conhecer as suas experiências permite reflectir sobre competências pessoais e profissionais que lhes possibilitam conceber, desenvolver e divulgar com autonomia, os referidos projectos.

Foi igualmente possível identificar dificuldades que sentem e o modo como as têm vindo a ultrapassar.

Consideram necessária a emergência de um novo tipo de profissional para programar, exercer, coordenar funções educativas nas comunidades e ou em comunidade.

A este respeito, RM afirma que, os jovens certificados, pelos novos cursos em animação e ou educação social, não apresentam "competências" para serem contratados para a associação/comunidade que coordena.

Tal profissional deve fundamentar a sua acção no Saber, saber que ultrapassa a transmissão de conteúdos e a aplicação de técnicas, métodos e currículos pedagógicos, ou seja:

Saber que implica o conhecimento e a capacidade de adequar os fundamentos às circunstâncias.

Por isso deve :

- > identificar necessidades e potencialidades do individuo e da comunidade ,
- >intervir pontualmente ,
- > gerir a complexidade,
- > conhecer as variáveis do acto educativo e o conceito de educação numa abordagem sistémica pessoal e social.
- >investigar, construir e divulgar conhecimento fundamentado a partir da pratica,
- > actualizar-se constantemente.

Ao integrar tais saberes, o individuo modifica as representações de si e das situações sociais.

Ao transmitir esses saberes, quer pela acção educativa, quer pela divulgação fundamentada, o profissional é reconhecido, contratado, em detrimento de outros especificamente formados para o exercício de animação e educação, nas comunidades.

Tal profissional deverá fundamentar igualmente a sua acção no Ser. Ser, que implica uma atitude traduzida em comportamentos, que lhe permitem adequar a intervenção à circunstância, assim como propor novas formas de intervir .

Reflectir sobre o desenvolvimento das pessoas e das comunidades, implica, que se mencionem as iniciativas, as regras e os métodos educativos não formais que são possibilitadores de formação de capacidades utilizáveis em diferentes situações e que constituem meios cruciais de apropriação cognitiva e prática do mundo. Augusto Santos Silva (1990),

Ou seja a educação não formal, integra uma formação que sua estruturação permite a participação activa dos educandos quando inseridos numa comunidade (geográfica, social, ou mesmo institucional, fora do contexto escolar)

Identificar um tipo de profissional de educação não formal para actuar numa comunidade, implica fazer referencia à formação educação , sem esquecer que será o reconhecimento social, a prova final de emergência de uma nova profissão.

Segundo M e RM, a opção por ser educador numa comunidade, implica experiência profissional e maturidade. Só ao fim de alguns anos de experiência, em educação formal, se deve iniciar um trabalho educativo de intervenção comunitária.

Ou seja:

Entrada na profissão

Iniciar a actividade no campo da educação formal;

Conceber, implementar, desenvolver e avaliar projectos e actividades, no espaço institucional;

Ter interesse em conhecer problemas do mundo actual, de âmbito educativo, cultural, politico e social;

Abrir as portas à comunidade;

Investigar divulgar o saber construído pela experiência, teoricamente fundamentada;

Apresentar propostas persistir na sua concretização .

Finalmente

O gosto pelo que se faz,o autoconhecimento e a auto-estima, o respeito pelos outros, a formação inicial, a experiência em contextos formais, e o prosseguimento de estudos aliados as características mencionadas de seguida,

são, segundo os entrevistados, condições para um exercício profissional, ajustado:

Ser física e emocionalmente forte

Ser flexível e firme

Ser criativo e intuitivo

Gerir a complexidade.

Animador no sentido de dar alma, educador ou formador, é um novo tipo de profissional que pelo seu ser e saber, poderá contribuir para o desenvolvimento humano e social das comunidades.

CONCLUSÃO GERAL.

Para W. Draper (1990) o conceito de desenvolvimento tem de integrar a possibilidade de *"aceder ao saber, ter assegurada a segurança física, participar na vida da comunidade"*.

Esta frase, aliada ao conceito de educação, que segundo Augusto Santos Silva 1990 "implica (também) dar importância ao papel das iniciativas e métodos educativos não formais em projectos de acção dirigidos a grupos e comunidades", permite sintetizar aquilo em que acreditávamos ao iniciar este trabalho de reflexão sobre competências para o exercício profissional de educação nas comunidades de periferia urbana em Portugal.

Como tem vindo a ser enunciado, não foi nosso propósito, aprofundar aspectos relativos ao contexto geográfico, demográfico, nem mesmo identificar fenómenos de marginalidade educativa e social, nos bairros onde a actuação dos profissionais entrevistados, decorre.

No entanto, ao abordar conceitos como, educação, e profissão fomos reflectindo sobre possíveis caminhos de mudança.

Estamos assim, aptos para pensar a educação como um fenómeno multidimensional e sistémico de difícil definição, uma vez que para ser abordado, exige que se pense na "convergência do pensamento Freudiano, da epistemologia Popperina, da sociologia de Touraine, da psico-sociologia de Moscovici, da psicologia Rogeriana, da concepção histórica de Castorialis, e ainda no conceito de desenvolvimento de Edgar Morin".³⁴⁴

Ou seja, a educação, no seu sentido mais amplo, é entendida como essencial à construção de novos valores humanos e sociais e, possibilita o "regresso do actor"³⁴⁵ (Touraine, 1984) que joga um papel fundamental como elemento do sistema social. A educação devolve ao homem, sistema complexo e parte de outros sistemas, a responsabilidade de "contribuir para a construção de uma nova ordem social"³⁴⁶ (Bengt, 1995) ou melhor, faz renascer valores que a sociedade ocidental e o capitalismo tinham feito esquecer. Porque só o esforço conjugado e continuado de várias "frentes", permitirá responder ao desafio "emergente na área da educação de base dos nossos jovens e na preparação dos recursos humanos indispensável ao desenvolvimento equilibrado e auto-sustentado dos países.³⁴⁷

³⁴⁴AMBRÓSIO (MT), 1991, obra citada.

³⁴⁵TOURAINÉ (A.), 1984. "Le Retour de l'acteur", Paris, Fayard.

³⁴⁶BENGT (J.), 1995. "Formar para Educar", Värnersborg, Universidade de Uddvalla, Trolhatten.

³⁴⁷GRILLO (M), 1995. ob cit, p 190.

Falar de educação, e dos seus princípios para a construção do mundo, exige que se considere a educação comunitária como um grande valor a desenvolver.

Na verdade, nos países do norte da Europa, como na Finlândia, o desenvolvimento humano começa a ser um valor reconhecido mais importante que o rendimento "per capita". daí as alterações sofridas no campo da educação formal, e não formal.

Também na Suécia³⁴⁸, durante a década de noventa, a escola, por pressão das famílias dos alunos, e de outros grupos sociais e comunitários, alterou os "currícula" e organizou os programas universitários, liceais, de ensino básico e pré-escolar, em torno de valores universais, como:

- dignificação do homem,
- respeito pela natureza
- formas de vivencia em sociedade.

A fundamentação em autores, como Boaventura Sousa Santos, a investigação que efectuamos em 1992, a emergência do profissional de educação "paedagogue" assim como o conhecimento da acção de actores no terreno, permitiram ir construindo pressupostos sobre a influencia destes, no desenvolvimento das comunidades.

O trabalho de terreno efectuado permite-nos agora afirmar que cabe aos profissionais de educação em parceria com outros agentes sociais, a responsabilidade de contribuir para a perpetuação, ou transformação, de valores sociais dominantes.

Por isso estudamos, teorias e conceitos relativos a profissão, profissionalidade e competência profissional. Estudo que permitiu compreender que actuar profissionalmente implica além do saber que advém da formação, uma concordância de papeis, autonomamente exercidos e socialmente reconhecidos.

Saber actuar profissionalmente numa comunidade, implica compreender a educação enquanto modo de permitir o estabelecimento de redes de parcerias e desenvolvimento comunitário. Para que tais redes se estabeleçam é necessário entender a comunidade inserida num espaço e num território com uma multiplicidade de relações que para Edgar Morin, 1995 corresponde pela sua complexidade a uma "auto-eco organização numa perspectiva bio-antropológica".

Relembrar estes aspectos, foi essencial para se poder entender a relatividade dos dados obtidos pelo desenvolvimento do trabalho de campo.

³⁴⁸LUNDELL (A.), 1993. "A Educação na Suécia", Vinersborg, Universidade de Uddvalla, Trolhaten.

Identificamos então 15 serviços e instituições tipo em Almada e Setúbal, a quem foram enviados inquéritos por questionário com a finalidade de saber quem são os profissionais de educação não formal, o que fazem e porque são contratados.

O tratamento dos dados dos inquéritos, permitiu identificar 23 categorias de actores que são identificados como profissionais de educação não formal, pelos 15 serviços e instituições contactados, e ainda aquelas que são preferencialmente seleccionadas.

O tratamento dos inquéritos permitiu retirar novos dados que passamos a relembrar:

O que ficámos a saber pelo inquérito aos empregadores:

A- Qual o significado de "educação não formal":

a) integradora de um universo amplo de áreas de actuação:

ACTIVIDADES DESPORTIVAS
ANIMAÇÃO
APOIO EDUCATIVO
APOIO ESCOLAR
APOIO INFORMATIVO (Divulgação de projectos e serviços)
APOIO TÉCNICO (projectos, organizações, pessoal)
APOIO PSICOLÓGICO (Crianças, famílias, idosos)
APOIO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL (atendimento e encaminhamento de casos)
DIRECÇÃO E COORDENAÇÃO DE INSTITUIÇÕES
DIRECÇÃO, COORDENAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA
FORMAÇÃO
GUARDA
PLANEAMENTO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO
PRESTAÇÃO DE CUIDADOS DE SAÚDE

b) sinónimo de educação para toda a vida.

c) vivenciada em contextos institucionais (não escolares) e ou comunitários.

B. Que profissionais contratam ?

1. ANIMADOR SÓCIO CULTURAL
2. PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO
3. EDUCADOR DE INFÂNCIA
4. AJUDANTE DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA
5. TÉCNICO PERCEPTOR
6. EDUCADOR SOCIAL
7. MONITOR
8. ASSISTENTE SOCIAL
9. AMA LEGALIZADA
10. ANIMADOR
11. MONITOR DE ATL
12. AMA FAMILIAR
13. AUXILIAR DE EDUCAÇÃO

- 14.VIGILANTE
- 15.TÉCNICO DE POLÍTICA SOCIAL
- 16.TÉCNICO BACHAREL EM SEGURANÇA SOCIAL
- 17.PSICÓLOGO
- 18.SOCIÓLOGO
- 19.AJUDANTE DE LAR;
- 20.AJUDANTE DE CENTRO DE DIA
- 21.AJUDANTE DE APOIO DOMICILIÁRIO
- 22.COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
- 23.MÉDICO

C.Quais os motivos que levam à selecção e ou permanência dos actores:

- M1 IMPOSIÇÃO LEGAL
- M2 CONHECIMENTO PROFISSIONAL GENERALISTA
- M3 CONHECIMENTO PROFISSIONAL
- M4 APTIDÃO PESSOAL (CARACTERÍSTICAS A NÍVEL DO SER)
- M5 SITUAÇÃO HERDADA
- M6 RAZÕES DE NATUREZA ECONÓMICA
- M7 INTERESSE PELA ÁREA DE TRABALHO
- M8 QUALIDADE DE RESPOSTA

D. Quais entre as categorias apontadas correspondem a profissionais autónomos:

- CAT2.
- CAT3
- CAT6
- CAT8
- CAT 15
- CAT 16
- CAT 17
- CAT 18
- CAT 22
- CAT 23

E.Quais os profissionais autónomos seleccionados preferencialmente e porquê.

O tratamento dos inquéritos por questionário, permitiu identificar as categorias C3 e C2. Uma vez que são seleccionadas por 93% e 60% dos SITs, respectivamente.

Os motivos, indicados para a selecção e ou permanência, M2, M3, M4 são concordantes com as características do saber e do ser, inerentes à definição de profissional.

Conhecer quem são, o que fazem e porque são contratados, foi ponto de partida, para dois caminhos que viemos a trilhar:

- o estudo de documentos
- o trabalho de terreno.

O que ficámos a saber pelos documentos

O estudo de documentos legais permitiu:

- a) encontrar discordâncias entre o legislado e o vivido quer a nível das denominações, quer a nível das responsabilidades assumidas nos campos de acção educativa não formal e serviço social ou mesmo da indefinição sobre o que é ser profissional, empregado, trabalhador ou voluntário.
- b) constatar que não existe nenhum profissional certificado especificamente para a educação não formal e comunitária, embora se tenham identificado 23 categorias de grupos de actores em exercício nos 15 SIT inquiridos.
- c) identificar o conceito de "educare", e associá-lo à vivência profissional de um sub-grupo de educadoras de infância portuguesas.
- d) constatar a importância da tutela pedagógica única do Ministério da Educação relativamente ao pré-escolar: indagar se essa tutela poderá alargar-se, à educação não formal, no futuro.

O que ficámos a saber pelas entrevistas

Conhecer a história de um sub-grupo de profissionais, as suas experiências no campo da educação não formal, foi como temos dito, o tema tratado na investigação que anteriormente efectuamos.

Nessa altura entrevistámos nove educadoras de infância; profissionais que no actual estudo integram a categoria C3.

Durante o presente trabalho efectuamos 4 entrevistas, duas com carácter exploratório, e duas que viemos a tratar.

As entrevistas que tratámos permitiram conhecer vivências e representações de M e RM sobre a profissão, e competências para o seu exercício:

- a) Vivência em M marcada pela mudança, pela formação, pelo envolvimento pessoal, e pelo respeito pela diferença;

b) Em RM marcada pelo desejo de ser um professor diferente, um animador e um formador no campo de educação especial.

Foi então possível inferir que para ambos:

->Ter conhecimento é:

Saber fazer

e

Saber dar responsabilidade

->Ter capacidade é :

Saber educar (ter consciência da complexidade do fenómeno educativo e das suas implicações no desenvolvimento do indivíduo e da comunidade).

Saber actuar na comunidade (saber comunicar sendo naturalmente correcto)

Saber investigar (observar, questionar, analisar, fundamentar, inferir, difundir)

Saber ser profissional (ter um comportamento ético e uma acção baseada no saber e no ser.

Saber divulgar, fundamentar a actuação, é segundo os entrevistados necessário a todos os profissionais de educação.

Saberes que emergem da formação , mas se constroem pela :

->Atitude:

Introspectiva ,

Relacional ,

Ética ,

Auto formativa e evolutiva

Atitude que se dá a conhecer através de diferentes tipos de:

-> Comportamento:

Ter iniciativa e ser perseverante.

ser criativo e organizado.

ter espírito critico e ser confiante.

ser observador e escutar os outros

ser intuitivo, inteligente e afectuoso.

ser firme mas ser flexível.

ser honesto, tolerante e respeitador.

conhecer-se e gostar de si.

ter maturidade.

ter gosto pelo que faz para poder fazer diferente.

Na verdade, podemos afirmar que, o **saber** encarado como conhecimento, capacidade, atitude e comportamento permite encarar o problema da especificidade e da polivalencia, como novos factores que podem identificar os profissionais de educação dos "profanos".

Por isso, a especialização e o conhecimento de ordem geral que o acto de educar exige, têm de se alicerçar no saber teórico, técnico, investigativo e prático, no ser pessoa e saber ser profissional.

Assim, é a especialização que distingue o profissional do auxiliar e a polivalencia que permite identificar o educador e o professor de outros especialistas de serviço social, psicologia, sociologia e saúde .

Os inquiridos ao apontarem tais campos, mostram considerá-los, como parte integrante de um campo mais vasto, a educação não formal.

O tratamento das entrevistas,ao dar a conhecer vivencias e representações dos inquiridos permite reflectir sobre situações sociais e modo como a actuação

profissional, pode contribuir para a prevenção e a reinserção social de crianças jovens, em bairros de periferia urbana.

Mais ainda tal tratamento, permite identificar o modo como os entrevistados encaram a sua profissão e que competências são necessárias para o seu exercício.

No final deste trabalho novas questões se podem levantar.

A primeira respeita a denominação de um novo profissional, caso ele venha a emergir:

Animador ou Educador?

O que podemos retirar das entrevistas

A denominação ou denominações a dar ao profissional de educação não formal e comunitária é:

para **M**: Educador

para **RM**: Animador no sentido etimológico do termo "dar alma". Contudo, afirma que o que faz, não se pode confundir com nenhum animador que conhece: seja ele voluntário ou profissional.

Por isso prefere identificar-se como: "Educador/formador/animador".

O que podemos retirar dos documentos

No que respeita a denominação a atribuir a um novo tipo de profissional de educação não formal e comunitária, retiramos o seguinte dos documentos consultados:

Animador

Segundo a classificação nacional das profissões, " Organiza coordena e ou desenvolve actividades de animação e desenvolvimento sociocultural de grupos e comunidades, inseridas nas estruturas e objectivos da administração local ou serviços públicos ou privados de carácter social ou cultural".³⁴⁹

Esta profissão que tem como publico alvo os indivíduos fora da vida escolar ou profissional, tem como objectivo criar um tecido social; facilitar a integração da população marginal na sociedade, organizar actividades de tempos livres, participar em acções de formação.

³⁴⁹CLASSIFICAÇÃO (NP): 1994, Lisboa, IEFP

Animador "dar alma", tem sido uma profissão encarada no âmbito do serviço social, integrando em si vários tipos de animadores provenientes de vários tipos de formação: Animador-sociocultural, animador cultural, ou simplesmente animador, pode ser um especialista e um generalista.

" O animador é um trabalhador social que exerce uma profissão eminentemente política pois ele actua sobre um clima social, o desenvolvimento das comunicações, o desenvolvimento da cultura, a criatividade"³⁵⁰.

Na verdade animador, corresponde a uma denominação profissional ambígua em Portugal, que integra agentes provenientes de diversos níveis académicos que actuam no campo da acção social em geral ou em áreas específicas: desporto, tempos livres, actividades de cultura e lazer.

Educador

O estudo antes efectuado, indica que a palavra educador, relativa a um profissional, apareceu na década de 1920, época em que chegou a existir uma associação de educadores profissionais (AB.SILVA 1992).

Contudo o emprego do termo tem apresentado, desde então, diversas ambiguidades:

-A nível do Léxico:

O termo "**educador**", é ambíguo na utilização e significado.

Na verdade, a análise documental que integra a "mémoire"Éducateur D'enfants au Portugal; Profession en Construction" terminada em Abril de 1992, mostra que:

a) Diplomas legais dos ministérios educação, saúde, assuntos sociais e defesa;

b) Documentação emitida por escolas particulares de formação e instituições empregadoras;

c) Artigos publicados, quer escritos em língua Portuguesa quer traduzidos de outros idiomas;

e mesmo a

a linguagem comum, utilizam o termo "educador" com significações diversas.³⁵¹

³⁵⁰BESNARD (P), "Problématique de L'animation socioculturelle", in Traité des science Pédagogiques, p. 305.

³⁵¹SILVA (AB),1990,"Projecto de investigação i, com vista à obtenção do DUEPS, FRANÇA,Changie: Maison Familiale Rurale.

Tal indefinição foi considerada, como indicador de ambiguidades sobre o que era "ser educador de infância em Portugal", e ainda sobre a própria identidade da profissão³⁵² e³⁵³.

O estudo referido permitiu identificar ainda :

dificuldades relacionadas com o facto de o educador (a) ser identificado com um professor (a) (por influencia da educação formal/escola); ou com "uma mãe / familiar" (por influencia da educação informal/família).

A escassez de investigação em Portugal, relativa às competências de profissionais de educação não formal, tem permitido alimentar a convicção comum, de que basta "ser" ou "saber" para educar.

Em 1990, Joel Serrão ao escrever sobre António Sérgio, o educador, aborda não tanto o aspecto pedagógico da sua obra, mas a sua "missão de **educador**, no sentido etimológico da palavra " e que corresponde ainda segundo o mesmo autor a "condutor, aquele que ajuda a pensar".³⁵⁴

Por nosso lado e face ao estudo antes realizado (AB SILVA, 1992) consideramos que este termo tem um significado mais amplo.

Mais do que " ajudar a pensar". educador profissional será "aquele que ajuda a viver".

Viver e educar estão intimamente ligados uma vez que o desenvolvimento humano é um processo continuado desde o nascimento até à morte, sendo o educador um importante auxiliar do desenvolvimento humano e comunitário.

O trabalho que efectuamos em 1992 sobre a profissão de educador de infância, o facto dos empregadores terem identificado a educação não formal e comunitária no seu sentido amplo, e de os entrevistados se terem considerado educadores, permite indicar que um novo profissional de educação, poderia ter a denominação de Educador Comunitário.

Pertinência e oportunidade do estudo

Pela nossa actividade profissional, foi possível contactar com colegas de outros países, que têm vindo a explicitar preocupações relacionadas com competências para o exercício de educação não formal, as quais têm dado lugar a investigações muito recentes que mencionamos.

³⁵²SILVA (AB),1991. "Projecto de investigação II, com vista à obtenção do DUEPS, França, Tours Universidade François Rabelais.

³⁵³SILVA (AB),1992. "Mémoire, com vista à obtenção do DUEPS, "Éducateur d'enfants au Portugal : profession en construction", França, Tours, Universidade François Rabelais.

³⁵⁴SERRÃO (J), em António Nóvoa e Daniel Hameline,1990. "Autobiografia Inédita de António Sérgio",Revista crítica de ciências sociais, 29, Fev, 159.

A educação não formal em Inglaterra, nomeadamente no que respeita as crianças pequenas encontra-se segundo PUGH(1992) "fragmentada e sem recursos"³⁵⁵, uma vez que alguns tipos de resposta têm sido encarados como guarda (care) e outros como educação (education).

Esta é uma situação denunciada por profissionais que reconhecem que a descoordenação não beneficia, antes prejudica a qualidade de resposta educativa, para crianças com menos de oito anos.

A leitura de documentos como "the Education Report Act (1988), The Children Act (1989) and the Community Care Act (1990),³⁵⁶ permitem compreender que a colaboração entre serviços, e a preparação dos técnicos é essencial na melhoria do atendimento e educação das crianças pequenas. Assim faremos referencia a três estudos actuais, em desenvolvimento na Europa.

a. Manchester Metropolitan University, Didsbury College

Na Universidade de Manchester está a ser efectuado um trabalho de investigação, cujo objectivo último, será elaborar um currículo de formação inicial e continua, que possibilite contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais para "educare".

No que respeita a formação contínua, Lesley Abbot (1995)³⁵⁷ com quem falámos, refere ter partido do pressuposto que existem competências, que todas as pessoas devem ter, para se relacionarem positivamente com as crianças.

Por isso, elaborou e desenvolveu um projecto de formação para amas e pessoal auxiliar de educação.

Por outro lado, projectou um curso, destinado a pessoas que trabalham com crianças nas áreas de saúde, direito e serviço social.

Ou seja, um curso a ser frequentado por médicos, enfermeiros, terapeutas, juristas, técnicos de serviço social, entre outros, com o objectivo de desenvolver competências, que lhes permitem exercer melhor a profissão.

Em Manchester, quer o primeiro tipo de formação, quer o curso para profissionais, poderá ser frequentado por pais.

Como dissemos, este trabalho de pesquisa está ainda numa fase inicial, pelo que não nos foi possível apresentar referencias mais concretas nem mesmo, dele tirar conclusões.

Podemos sim, com esta abordagem, referir que existem preocupações, sobre "educare" e sobre a importância de se exercer bem tal função enquanto

³⁵⁵PUGH (G), 1992. A, "A country that could't care less?", Times Educational suplemento, 13. 11. 92, Secção 2, p.1-2

³⁵⁶Documentos fotocopiados, fornecidos por Lesley Abbot, orientadora e coordenadora da formação de técnicos de varias profissões cujo público alvo são as crianças

³⁵⁷ABBOT (L), 1995. "Making change happen", England Manchester University, Didsbury College.

profissional. Qualquer que seja o contexto em que a educação dos mais novos, aconteça.

b. North London University

Também em North London,³⁵⁸a relevância dada ao conceito "educare", e a compreensão da sua importância para o desenvolvimento e bem estar global do ser humano, permitiu elaborar um curso de um ano para técnicos de diversas profissões.

O primeiro curso é frequentado por enfermeiros, médicos, advogados, psicólogos e assistentes sociais.

Na verdade, a todos eles qualquer que seja o conteúdo da sua função, se faculta a possibilidade de construir "competências específicas", para lidar com crianças e suas famílias, tornando-se assim melhores profissionais.

Dada a actualidade deste trabalho, ainda não é possível apresentar, qualquer avaliação.

Contudo, podemos referir que outros trabalhos começam a versar sobre a mesma matéria. Alguns deles, poderão conduzir à integração no ensino universitário, de módulos de frequência obrigatória, que possibilitem a todos os futuros profissionais, desenvolver competências básicas para educare.

Como temos vindo a referir, a actualidade dos estudos desenvolvidos em Inglaterra, não possibilita uma divulgação mais concreta, no que respeita a currículos, e avaliação dos projectos.

No entanto, a identificação de preocupações por parte das universidades inglesas, permite-nos inferir que "education" está a ser insuficiente para educar, desenvolver e socializar os mais novos.

Ou seja, education, para os ingleses começa a ir além de ensinar. Por isso será preciso desenvolver nos profissionais a competência para "educare".

c. Ministério da Educação na Dinamarca : "Paedagogue" um novo profissional de educação .

Finalmente, ante a questão da oportunidade e actualidade das preocupações levantadas com o nosso estudo, relembramos que em Maio de 1991, o governo Dinamarquês aprovou um novo curso de formação profissional em educação,³⁵⁹ de nível académico equivalente a licenciatura, com a denominação de "paedagogue".

³⁵⁸SMITH (S), 1996. Program Director, early childhood studies scheme, University North London

³⁵⁹VILIEN (K), 1993. "Provision for pre-school teacher in Denmark" in Tricia David "Éducation Provision, for young children" European Perspectives, England.

A aprovação deste novo curso, foi consequência de trabalhos de investigação, produzidos pelo gabinete de estudos e investigação do ministério da educação, sobre necessidades educativas futuras, no âmbito da educação não formal e capacidades para exercer estas funções.

Até esse momento, existiam cursos de nível de bacharelato que preparavam profissionais para serem puericultores, educadores de jardim de infância, educadores de ensino especial, animadores socioculturais, entre outros.

O facto de todos estes profissionais exercerem funções de âmbito educativo e social, possibilitou iniciar uma investigação, que permitiu concluir sobre a pertinência de desenvolver um novo curso, em substituição de todos os outros, fazendo assim emergir uma nova profissão.

Podemos referir então que :

Os estudos de Manchester e North London, apontam para a importância de ser desenvolvida uma formação em educação, para profissionais de diversas áreas, que têm como público alvo, crianças pequenas.

Os estudos na Dinamarca apontaram para emergência de um novo profissional educador. Terminando assim com outras profissões e assumindo o ministério da educação a coordenação e responsabilidade pelo educare.

Conceito que como vimos, integra educação, animação e apoio social.

Reafirmada a pertinência do tema uma outra questão se levanta: que caminho poderemos seguir em Portugal?

Abordar o tema da emergência das competências para "educare", tomou na nossa investigação, o caminho de reflexão sobre um novo tipo de profissional de educação, que poderá ser chamado "educador comunitário".

No entanto, no final deste trabalho queremos deixar em aberto duas novas questões:

Dever-se-á programar e implantar um novo curso que dê acesso a uma nova profissão, como acontece na Dinamarca e na Finlândia "paedagogue", e de futuro na Suécia?

ou

Dever-se-ão formar diferentes profissionais de modo a construírem competências necessárias à função educativa que têm vindo a desempenhar, sem que para tal estejam preparados, como acontece em Inglaterra?

Embora pensemos que ambos os caminhos são importantes, podemos apenas indicar que a resposta ultrapassa o âmbito deste trabalho.

Cabe no entanto, a escolas e universidades prosseguirem estudos que permitam responder a tais questões.

Resta referir que mais do que encontrar soluções, este foi o caminho seguido para a identificação de competências de profissionais nas comunidades de periferia urbana em Portugal, no campo da educação não formal.

Reflexão que poderá servir de suporte a novos estudos que conduzam ao desenvolvimento de cursos de formação inicial e continua para profissionais de educação não formal das comunidades urbanas e ou outros, que de algum modo pela sua acção, tenham influencia educativa nas crianças e jovens nas comunidades.

Acreditamos que toda esta reflexão valeu a pena. Enriqueceu-nos esperamos que enriqueça aqueles que a puderem consultar.

BIBLIOGRAFIA

- ABBOT** (L.), 1995. "Making Change Happen", England, Manchester University, Didsbury College.
- ABELE** (A.), et alt. 1975. "Abweichendes Verhalten", Deutheland. Stuttgard. M.
- ALMEIDA** (J.F.) e **PINTO** (J.M.), 1990. "A Investigação nas Ciências Sociais", 4ª edição Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA** (J.F.) e **PINTO**(J.M.), 1986. "Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais", in Metodologia das Ciências Sociais, org. Augusto Santos Silva. e José Madureira Pinto, Porto, Edições Afrontamento.
- ALVES-PINTO** (M.C.), 1983. "Sociedades e socialização", in L'entrée à l'université au Portugal: essai d'approche systématique en Education, Tours, Thèse de Douctorat d'Etat és Lettres, Université François Rabelais, cap VIII.
- AMARO** (R.R.), 1991. "A Pobreza e o Desenvolvimento: algumas interrogações e pistas de reflexão". Actas do 1º Encontro de Promotores do Projecto de Luta Contra a Pobreza, Lisboa, MESS, Comissariado Regional do Sul, pp.17-55.
- AMBRÓSIO** (T.), 1987. "Aspirations Sociales, Politiques Éducatives et Efficience Socio-culturel"- Le Cas de la Politique d'Éducation au Portugal. Contribution à une Psycho-sociologie du Fait Politique: Thèse pour le Doctorat d'État Es-Lettres et Sciences Humaines (Sciences de L'Éducation), Tours, Université François Rabelais, Direction Prof. Dr Georges Lerbet.
- AMBRÓSIO** (T.). 1988. "Limites Metodológicos na Investigação dos Processos Auto Organizativos dos Sistemas Sociais e Humanos", Lisboa, AIPELF, comunicação.
- AMBRÓSIO** (T.), 1991. "Da Tecnologia Social à Investigação Educativa" in Stoer, S (org), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, uma Abordagem Pluridisciplinar, Porto, Edições Afrontamento, Biblioteca de Ciências do Homem, pp 187-203.
- AMBRÓSIO** (T.), 1992. "Formação Contínua de Recursos Humanos: A questão das novas competencias"; Lisboa, Actas do colóquio do 2º congresso de Sociologia, vol I .
- AMOUR** (G.), 1991. "L'Évaluation des compétences génériques à la comission de formation professionnelle de la région du Québec", in "Reconnaitre les Aquis", Paris, La Mesonance, Ed Universitaire, UNMFREO
- ANTUNES** (C.), 1996. "Pica Pau Amarelo; Um Bairro sem Futuro", Expresso, Economia, 10 de Agosto, p. 2
- ARAC** (J.), 1986. " Postmodernism and Politics", Manchester, United Press.
- ARDOINO** (J.) et **BERGER** (G.), 1989. "D'une Evaluation en Miettes à une Evaluation en Actes", France, Andsha.
- ATLAN** (H.), 1979. "Entre le Christal et la Fumée: essai sur l'organisation du vivant"; Paris, éditions du Seuil.
- AUBRUN** (S.) et **OROFIAMA** (R.), 1990. "Les Compétences de la Troisième Dimention"; ouverture professionnelle, Paris, CNAM.

- AZEVOU (J.)**, 1990. "Être Conseiller en Formation Continue est-ce une Profession, un Métier, ou un Art", Orleans, CAFOC.
- BAIRRÃO (J.)**; et alt., 1991. "Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- BAKOURIAN (A.)**, 1991. "Les Bilans de Compétences : une approche sociologique de l'outil -notion.", Paris, education Permanente, n° 72-73.
- BARATA (J.P.) Martins e AMBRÓSIO (T.)**, 1988. "Desafios e Limites da Modernização", Portugal, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, série Modernização1, Caderno 15.
- BARDIN (L.)**, 1979. "Análise de Conteúdo", Lisboa, Edições 70.
- BARREL (I.)**, 1990. "Fenómenos de Dissociação do Laço Social: Comportamentos Desviantes dos Jovens e Intervenções Sociais", Revista Infância e Juventude, Lisboa, Ministério da Justiça, Direcção dos Serviços Tutelares de Menores, Out/Dez 1994.
- BENAVENTE (A.) et alt.**, 1992. "Do outro lado da escola", 3ª edição, Lisboa, Editorial Teorema.
- BENAVENTE (A.)**, 1996. "Entrevista com Ana Benavente", Revista Educação e Ensino, Ano 8, n° 13, p.18.
- BENGT (J.)**, 1995, "Formar para educar", Vinersborg, Universidade Uddvalla, Trolhaten.
- BERGER (G.)**, 1988. "Formation introuvable pour profession impossible", Paris, Éducation Permanente n° 96, pp.73-79.
- BERGER (G.)**, 1989, "Et Quelles Nouvelles Qualifications Professionnelles", extractos, Paris, Recherche et Formation n°6, pp 9-22.
- BERGER (G.)**, 1992. "A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional", Portugal, Revista de Psicologia e Ciências de Educação, 3/4, pp. 23-36.
- BERNARD (M)**, 1991. "Éléments du Léxique", France, Université de Nantes, doc non publié.
- BESNARD (P.)**, "Problématique de l'animation socioculturelle", Traité des Sciences Pédagogiques, fotocopiado, sem data.
- BETTENCOURT (A.)**, 1990, "Os Professores na Reforma Educativa", Lisboa, Revista Critica de Ciências Sociais, n° 29, pp 188-190.
- BLANCHET (A.) et al**, 1987, "Les Techniques d'Enquête en Sciences Sociales", Observer, Interviewer, Questioner", Paris, Dunod, Bordas.
- BLANCHET (A.) et al**, 1985, "L'Entretien dans les Sciences Sociales" (l'écoute, la parole et le sens), Paris, Dunod.
- BORRELI (M.)**, 1994. "Groupe d'études I sur les enfants de la rue", Programme de Recherches Coordonnées dans le Domaine Social (1992-93), Rapports Nationaux, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BOUDON (R.)**, **BOURRICAUD (F)**, 1990. "Dictionnaire Critique de la Sociologie", 3 éme édition, Paris, PUF.

- BOUDON (R.)**, 1990. "O lugar da desordem", Lisboa, Editorial Gradiva.
- BOURDONCLE (R.)**, 1991. " Processus de la professionalisation des enseignants. analyses sociologiques, anglaises e americaines", França, Revista Francesa de Pedagogia.
- CAMILLERI (C.)**, et alt, 1990, " Stratégies identitaires", France, Press Universitaire de la France.
- CANÁRIO (R.)**, 1994. "ECO: um processo estratégico de mudança", In Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões (Espiney R e Canário R. org), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO (R.)**, 1994. "ECO Arronches : Que Relação Escola Comunidade?", in Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco, 1986-1992. Experiências e Reflexões (Espiney R e Canário R. org), pp 219-240. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- CARBÓ (O &) CATALÁ (R.)**, 1991. "Ecoterritorio y animacion sociocultural", Valencia: Grupo Dissabte.
- CARR (S) e WILSON (P)**, 1933, "Professions", England, Oxford University Press.
- CASANOVA (D.)**, 1991. "La Reconnaissance des Compétences Génériques" In Reconnaître les Acquis. démarches d'exploration personnalisé, Paris, La Mesonance. Éditions Universitaires, UNMFREO
- CEE**, 1993. "Crescimento competitividade e emprego: os desafios e as pistas para entrar no século XXI", Luxemburgo, Comissão das Comunidades Europeias, Livro Branco .
- CEE**, 1993. "Política Social Europeia: Opções para a União", Luxemburgo, Comissão das Comunidades Europeias, Livro Verde.
- CERRONI (U.)**, 1986. "Formal e Informal", Itália, Scienza Societa.
- CHAPOULIÉ (JM)**, 1973, " Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", Revue Française de Sociologie, vol XIV, pp 86-114.
- CHERKAoui (M.)**, 1987. "Sociologia da Educação", Portugal, Editorial Saber.
- CITRON (S.)**, 1990. "Ensinar a História Hoje: a memória perdida e reencontrada", Portugal, Livros Horizonte, Biblioteca do educador..
- CORNIA (G.A.)**, et alt, dir, 1987. " L'Ajustement à visage humain. Protéger les groupes vulnérables et favoriser la croissance.", Paris, UNICEF, édition économique.
- CORTESÃO (L)**, 1985. "Escola, Sociedade, que relação?", Porto, Ed. Afrontamento.
- COUTINHO (L.)**, 1995. "Novas Tendencias do Processo de Urbanização", Portugal Hoje, Lisboa, Instituto Nacional de Administração, p 102-126.
- CROZIER (M.) FRIEDBERG (E.)**, 1977. "L'Acteur et Le Système", les Contraintes de l'Action Collective, Paris, Editions du Seuil.
- CRUZ (M.B.)**, 1994. "Participação Social e Política", Portugal Hoje, Lisboa, Instituto Nacional de Administração, p 353-368.
- DAMÁSIO (A.R.)**, 1994. "O Erro de Descartes", 3ª edição, Lisboa, Publicações Europa América .

- DAVID** (T.), 1993. "Educational Provision for our Youngest Children: European Perspectives", London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- DE LANDSHEERE** (G.), 1986. "A Investigação Experimental em Pedagogia", Lisboa, Publicações D Quixote.
- DEBESSE** (M) e **MIELARET** (G), 1971, "Traité des Sciences Pédagogiques", Histoire de la Pédagogie (V), Paris, Press Universitaire de France.
- DELORS** (J.), 1996. "Educação um tesouro a descobrir", Relatório para a UNESCO, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Porto, Edições ASA.
- DEMOL** (M.), 1994, "La Lettre", Journal du DUEPS, Tours, Association des anciens élèves du DUEPS.
- DEUS** (J.), 1902. "Opúsculos Pedagógicos I: os altos princípios do método de João de Deus", Lisboa, Imprensa Nacional.
- DEWEY** (J.), 1922, 2 édition, " L'école et l'enfant", Neuchâtel Paris, Delachaux & Niestlé.
- DOMINICÉ** (P.), et **FALLET** (M), 1981, "Exploration biographiques de processus de formation", Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation/Série Recherches n°1, FPSE/ Université de Genève.
- DOMINICÉ** (P.), **FALLET** (M), et **FINGER** (M), 1984. " Approches biographiques de processus de formation", Genève, Cahiers de la section des sciences de l'Éducation/Série Recherches n°8, FPSE/ Université de Genève.
- DOMINICÉ** (P.), 1988 B " A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos", in o " Método auto-biográfica e a formação", Lisboa, Ministério da Saúde, D.R.H.
- DOSSIER PROFISSÕES**, 1995. "Área Ciências sociais n° 6", Setúbal Instituto da Juventude, Centro de Informação.
- DRAPER** (W.H.), 1990. "Rapport sur le Developpement Humain", prefácio PNUD, França, Unesco, Paris Press.
- DURAND** (C.), 1985, "Le Travail et sa Sociologie", essais critiques, Paris Editions L'Hartman. pp 93-96.
- DURAND** (D.), 1979. " La Sistémique", Paris, Press Universitaire Française.
- EGG** (E.A.), 1980. 10ª edição corrigida "Metodologia Y Prática del Desarrollo de la Comunidad", Tarragona, Unieuropa.
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO** (J. Piaget.), 1995, " Ensino Superior: Saídas profissionais", Almada, ESE JP.
- ESPINEY** (R.), 1995. coord " Uma escola em Mudança com a Comunidade", Portugal, Instituto de Investigação Educacional.
- ESPINEY** (R.), 1996. "Entrevista -Escolas Isoladas: questões sobre o 1º ciclo do Ensino Básico", Lisboa, Escola informação, n° 122, SPGL, FENPROF.
- ETZIONI** (A.), ed, 1969. " The Semi-Professions and Their Organization - Teachers, Nurses, and Social Workers", New York, The Free Press.

- EYSENCK (H.)**, 1954. "The Psychologie of Politics", London, Routledge.
- FARIA (C.V.)**, 1981. "Novo Fenómeno Urbano: aglomeração de Setúbal"; ensaio de sociologia urbana, Portugal, Textos de Ciências Sociais nº 18, Editorial Assirio e Alvim.
- FERNANDES (E.)**, et alt, 1996. "Comunicação e Animação Social"; Guia de Aprendizagem, Unidades, nºs 9,10,11,12; Ensino Recorrente, Lisboa, ME, Departamento de Educação Básica.
- FERNANDES (R.)**, 1978, "Pensamento Pedagógico em Portugal", Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve.
- FERREIRA (A.)**, **GUERRA (I.)**, et alt, 1985. "Perfil Social e Estratégias do Clandestino: Estudo Sociológico da Habitação Clandestina na área Metropolitana de Lisboa". Lisboa, ISCTE:
- FIELDING (A.G.)** e **PORTWOOD (D.)**, 1980, "Professions and the State Towards a Typology of Bureaucratic Professions ", USA, Sociological Review, Fevereiro, vol 28, pp 23-53.
- GARCIA (O.)**, 1995. "Entrevista", in Comunicação e Animação Social, 1996. ME, Departamento de Educação Básica.
- GAUD (C.V.)**, 1991, "Prevoir l'Emplois et Gérer des Carrières Individuelles" Paris, Éditions d'Organization, pp 161-185.
- GIGLIONE (R.)**, et alt, 1980. "Manuel d'analyse de contenu". Paris, Armand Colin.
- GOMES (J.F.)**, 1986. "A Educação Infantil em Portugal", Lisboa, INIC.
- GOMES (J.F.)** et alt, 1988. "História da Educação em Portugal", Lisboa, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- GRÁCIO (R.)**, 1968. "Educação e Educadores", 3ª edição, Portugal, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador Profissional.
- GRAWITZ (M.)**, 1990. huitième éd, "Méthodes des Sciences Sociales", Paris, Dalloz.
- GRAWITZ (M.)**, 1988. "Léxique des Sciences Sociales", Paris, Dalloz.
- GRILO (M.)**, 1995. "Ensino Formal e suas Condições", in Portugal Hoje, Lisboa, Instituto Nacional de Administração, p.p179-197.
- GUERRA (I.)**, 1994. "Educação Multicultural: Raízes e Desafios", Cadernos de Educação de Infância, nº 31 p. 39, Lisboa, APEI .
- HAMELINE (D.)**, 1984 " Changer l'école! Changer l'école! Il y a cent ans que l'on di ça...", Genève, Le Temps Stratégique, nº 11, hiver 1984-1985, pp 73-80.
- HIRSCHMAN (A.)**, 1977. "The Passions and Interests", USA, Princeton, Princeton University Press.
- HOHMAN (M.)**, et alt , 1979. "A Criança Em Acção", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HONORÉ (B.)**, 1977. "Pour une Théorie de la Formation", Paris, Editions Payot.
- HÚSEN (T.)**, 1986. " L'École en question", Bruxelles, edition Pierre Madraga.

- HÚSEN** (T.), 1989, "Research Paradigmes in éducation", in "Educational Research Methodology and Measurement: an international hand book", Australia, Keeves, Pergmant Press, pp 17- 20.
- JANELA** (A.A.), 1994. "A Sociologia da Educação não Escolar e a Formação de Animadores/agentes de Desenvolvimento Local", in Licinio C Lima (org), "Educação de Adultos", Braga, Forum I, Universidade do Minho.
- JOBERT** (G.), 1984. "Les Histoires de Vie: entre la recherche et la formation", Paris, Éducation Permanente, n° 72-73.
- JOBERT** (G.), 1985. "Processus de Professionalisation et Prodution du Savoir", Paris, Education Permanente, n° 80, pp 125-145.
- JOBERT** (G.), 1988. "Identité Professionnelle et Formation Continue des Enseignants". Paris, Éducation Permanente, n° 96, pp 11-19.
- JOHNSON** (T.J.), 1972. "Professions and Power". London Macmillian.
- KAYPO** (K.), 1977. "Educação Comunitária como alternativa para os problemas educacionais", Finlândia, Yyaskyla, in Infância e Juventude, Ministério da Justiça, Revista da Direcção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores, Número Especial, 91, Justiça Caminhos de Mudança, pp 39-47.
- KAPLAN** (A.), 1964. " The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science", USA, S. Francisco, Chandler.
- KATZ** (L.), 1989. "Ethical Behavior in Early Childhood Education", USA, Washington DC, NAEYC.
- KEEVES** (L.) edit, 1988. "Educational Research, Methodology, and Measurement"; an International Handbook, Australia, Victoria, University of Melbourne.
- KELLERHALS** (J.), 1984. "Microsociologie de la Famille et du Mariage", Paris, Press Universitaire Française, col. Que sais-je?.
- KELLERHALS** (J) e **MONTANDON**, 1991. "Les Stratégies Éducatives des Familles : Millieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des pré-adolescents", Lausanne, Delachaux et Niéstle, pp 14-166.
- KOYRÉ** (A.), 1973. " Études d'Histoire de la Pensée Scientifique", Paris, Edition Galimard.
- LALIBERT** (R.), 1979. "La Professionalisation des Occupations", Montreal, critères 25.
- LE BOUÉDEC** (G.) dir., 1988. " Les Défits de la Formation Continue : Développement Personnel ou Développement Professionnel?", Paris, L'Hartman , Défi-Formation.
- LE MOIGNE** (J.L.), 1977. "La Théorie du Système Général"- Théorie de Modelisation; Paris, PUF.
- LEANDRO** (A.) e **EPIFÂNIO** (R.) 1986. "A Criança Maltratada : Perspectivas de Intervenção", Portugal, Revista do Ministério Público, n° 27.
- LEBRET** (L.), 1961. "Dinâmica Concreta do Desenvolvimento", Paris, Edition Ouvrière.
- LEIF** (J.), 1976. "Vocabulário Técnico e Critico da Pedagogia e das Ciências de Educação", Lisboa, Editorial Notícias.

- LERBET (G.)**, 1980. "Une Nouvelle Voie Personnaliste : Le Système Personne" France, La Mesonance.
- LERBET (G.)**, 1986. "De la Structure au Système"- Essai sur l'Évolution des Sciences Humaines. France, La Mesonance; Édition Universitaire.
- LERBET (G.)**, 1993. "Système Personne et pédagogie" - Une Nouvelle Voie pour l'Éducation, Paris, ESF.
- LEVY (A.)**, 1978. "Psychologie Sociale"; textes fondamentaux, anglais et américaines, Paris, Dunod.
- LIMA (L.)**, (coord) 1988. "Reorganização do Sub-Sistema de Educação de Adultos", Documentos preparatórios, Lisboa, ME, GEP, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- LINCH (M.)**, 1976. "Relatório de Vesterdal", Copenhaga, doc fotocopiado.
- LISBOA (I.) e MOREIRA (I.)** 1926. "Vida Escolar de Crianças dos Cinco Anos e Meio aos Sete", Lisboa, Revista Escolar, Ano 6, nº4.
- LORTIE (D.)**, 1975. "School Teacher a Sociological Study", Chicago Press, Universidade de Chicago.
- LUNDEL (A.)**, 1993 "A Educação na Suécia", Vinersborg, Universidade de Uddvalla, Trolhaten.
- MALHEIRO (J.)**, 1996. "Associativismo Popular"- Originalidade do Povo Português, Almada, CMA.
- MARQUES (A. P.)**, 1990. "Consumo Ilícito de Drogas", Lisboa, Ministério da Justiça, Gabinete de Coordenação de Combate à Droga.
- MAYOR (J.)** Dir. 1986. "Sociologia y Psicología Social de la Educación", Madrid, Anaya.
- MINISTÉRIO (Educ. Dinamarca)**, 1994. "The Educator Training Program", Copenhaga, M. Educação da Dinamarca.
- MIALARET (G.)**, 1980. "As Ciências da Educação", 2ª edição, Lisboa, Moraes Editora.
- MONTEMOLIN (G.)**, 1985. "Le Changement d'atitute", in **MOSCOVICI (S)**, Psychologie Sociale, Paris, Press Universitaire Française.
- MONTANDON (C.) et PERRENOUD (P.)**, 1987. "Entre Parents et Enseignants: un Dialogue Impossible?"- Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre Famille et École; Berne, Peter Lang Éditions, col Courset.
- MONTENEGRO (M.)**, org. 1997 "Educação de Infância e Intervenção Comunitária", Cadernos ICE, direcção Rui Canário.
- MONTENEGRO (M.)**, 1996. "Numa Sociedade de (I)letrados"- As Competencias Sociais, Setúbal, Cadernos Educação e Ensino, nº13, p.45-47.
- MONTENEGRO (M.)**, 1994. "Alguns Passos de Dança com Ciganos", Portugal, Cadernos de Educação de Infância, nº 31, p. 28.
- MORFEAUX (L.M.)**, 1980. "Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines", Paris, Éditions Armand Colin.
- MORIN (E.)**, 1995. "Os Meus Demónios", Mem Martins, Publicações Europa-América

- MORIN (E.)**, 1984. "Sociologia" - A sociologia do Micro Social ao Macro Planetário, Portugal, Mem-Martins, Publicações Europa América.
- MORIN (E.)**, 1982. "Pour la Science", Paris, Le Monde, 7 de Janeiro, p.10
- MOSS (P.)**, e **PENCE (A.)** 1994. "Valuing Quality in Early Childhood Services", England, Paul Chapman Publishing Ltd.
- NÓVOA (A.)**, 1987. "Le Temps des Professeurs" - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, XVIII ème-XX ème siècle, Lisboa, INIC, Pedagogia 5, Vols I e II.
- NÓVOA (A.)**, 1988. "Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas", Lisboa, texto da conferencia apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- NÓVOA (A.)**, 1990. "10 Anos - Entrevista com o autor sobre o papel das associações profissionais", Cadernos de Educação de Infância", nº 16, Lisboa, APEI, pp 7-9.
- NÓVOA (A.)**, org 1991. "Profissão Professor", Texto I - O Passado e o Presente dos Professores, pp 12-32, Portugal, Porto Editora, Coleção Ciências de Educação: Orientação M. Teresa Estrela e Albano Estrela.
- NÓVOA (A.)**, org 1992. "Vidas de Professores", Texto I - Os Professores e as Histórias da sua Vida, pp 13-30, Portugal, Porto Editora, Coleção Ciências de Educação.
- NÓVOA (A.)**, 1992 "Escolas Isoladas em Movimento", Setúbal. Cadernos ICE. 1994, org Rui D'Espiney.
- PAIN (A.)**, 1990. "Education Informelle" - Les Effets Formateurs dans le Quotidien. Paris, L'Harmattan, Defi Formation.
- PAUGAM (S.)**, 1991. "La disqualification sociale" -Essai sur la nouvelle pauvreté, Paris, Press Universitaire de France.
- PERRENOUX(Ph)**,1996."Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation", Suisse, Perspectives, vol XXVI, nº3.
- PERRENOUX (Ph)**, 1994 "Compétences, habitus et savoirs professionnels", European Journal of Teacher Education, Vol 17, nº 1/2, pp 45-48.
- PERROUX (F.)**, 1981. "Pour une Philosophie du Nouveaux Développement", France, Paris Press, Unesco.
- PHARD (P.)**, 1990 "Dicionário de Sociologia", Paris, Larrousse, traduzido por Círculo de Leitores.
- PIAGET (J.)**, 1969. "Épistemologie des Sciences de l'Homme", Paris, Denoel.
- PICON (G.)**, 1957. "Panorama des Idées Contemporaines", Paris, Galimard.
- PINEAU (G.)**, 1986. "Temps et Contre-temps de la Formation Permanente", Paris, La Mesonance.
- PINEAU (G.)**, 1989. "La Formation Permanente : vie d'un Mythe", Paris, Education Permanente nº 98, p 30.
- PIRES (A.L.)**, 1995. "Desenvolvimento Pessoal e Profissional" - um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais, Tese de Mestrado, U. Nova de Lisboa, orientação da professora doutora Teresa Ambrósio.

POIRIER (J), et alt (1989.) "Les Récits de Vie; théorie et pratique", Paris, Press Universitaire de France.

POPPER (K.) , 1992. "Pós-Escrito à Lógica de Descoberta Científica"- O Realismo e o Objectivo da Ciência, Lisboa, D. Quixote, Nova Enciclopédia.

POPPER (K.), 1992. "O Realismo e o Objectivo da Ciência", Lisboa, D. Quixote, Nova Enciclopédia.

PORTUGAL, 1979. "Diário da República" nº 299 Dec Lei 519-02-79, Lisboa Imprensa Nacional, dp 3446.

PORTUGAL, 1982."Diário da República" Dec-Lei 365/82 de 8 de Setembro, reforça a consciência "da complexidade e interdepartamentalidade do problema do uso e abuso de substância tóxicas e de tráfico ilícito".

PORTUGAL, 1985. "Diário da República" nº 164 I série, Portaria nº 486/85 de 19 de Junho Lisboa Imprensa Nacional 19 de Junho de 1985.

PORTUGAL, 1986. "Diário da República" , 234, I série, Lei 46/86 de 14 de Outubro Lisboa Imprensa Nacional, 14-10-1986.

PORTUGAL, 1989. "Diário da República", 238, I série, Portaria 904- B/89, de 16 de Outubro, Lisboa Imprensa Nacional 16-10-1989.

PORTUGAL, 1990. "Diário da República", Dec-Lei 83/90 de 14 de Março, Ministério da Saúde cria o Serviço de Prevenção e Tratamento da Toxicodependência

PORTUGAL, 1990. "Resolução do Conselho de Ministros" nº 17/90 de 21 de Abril, define a coordenação de medidas a desenvolver no âmbito do Programa Nacional de Combate à Droga pelo Projecto Vida.

PORTUGAL, 1996. " Boletim Trabalho e Emprego", Lisboa, M Emprego, nº 15, I série, 22/4/1996.

PROJECTO (Vida), 1989. "Problemas de toxicodependência e de alcoolismo", Lisboa, Gabinete de Planeamento e de Coordenação de Combate à Droga, Colecção Cadernos Técnicos.

PROJECTO (Vida), 1992. "Droga - Guia para Pais e Educadores" Lisboa, Gabinete de Planeamento e de Coordenação de Combate à Droga, Colecção Cadernos de Informação.

PROJECTO (Vida), 1993. "Nossos filhos - nós e a Droga", Lisboa, Gabinete de Planeamento e de Coordenação de Combate à Droga, Colecção Cadernos de Informação.

PROJECTO (Vida), 1993. "Consumo Ilícito de Drogas - informações básicas", Lisboa, Gabinete de Planeamento e de Coordenação de Combate à Droga, Colecção Cadernos de Informação.

PROJECTO (Vida), 1994. "Se realmente gostasses de mim", Gabinete de Planeamento e de Coordenação de Combate à Droga, Colecção Cadernos de Informação.

QUIVY(R.) CAMPENHOUDT (L.) 1988. "Manuel de Recherches en Sciences Sociales", Paris, Dunod.

- QUIVY(R.) CAMPENHOUDT (L.)** 1988. "L'Entretien dans les Sciences Sociales", Paris, Bordas, Dunod.
- RIOUX (O.)**, 1990. "Développement Personnel : vers la Maitrise de Soi", Paris, Liaisons Sociales, 15 01, Suplement spécial.
- ROCHA (F.)**, 1987. 2ª ed. "Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português - I Período de 1820 a 1926", Aveiro, Col Educação e Desenvolvimento Humano, Estante.
- ROUX (J.)** 1979. "Initiation à la Sociologie", Paris, Hatier.
- SACRISTAN (J.G.)** 1991. "Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação dos Professores", in "Profissão Professor" org. António Nóvoa, Portugal, Porto Editora.
- SAMPAIO (D.)**, 1994. "Inventem-se Novos Pais", Lisboa, Editorial Caminho, Nosso Mundo.
- SAMPAIO (D.)** , 1996. "Voltei à Escola", Lisboa, Editorial Caminho, Nosso Mundo.
- SAMPAIO (D.)** , 1996. "O Muro e a droga", Lisboa, Notícias Magazine, aturem-se uns aos outros, 10 de Agosto, p 3.
- SAMPAIO (D.)** , 1996. "Dois Mundos", Lisboa, Notícias Magazine, aturem-se uns aos outros, 3 de Novembro, p 3.
- SAINSEAU LIEU (R.)** , 1985. "L'Identité au Travail", Paris, Press de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAUNDERS (A.M.)**, 1928. "Their Organization and Places in Society", Oxford, Clarendon Press.
- SCHWARTZ (B.)**, 1994. "Modernizer sans exclure", Paris, La Découverte.
- SCHWARTZ (B.)**, 1977. "Une autre école", Paris, Flammarion.
- SCHUDSON (M.)**, 1980. "History and Society", Sociological analyses, Janeiro.
- SERRÃO (J.)**, 1963-1971. "Dicionário de História de Portugal", Lisboa, Iniciativas Editoriais, 4 volumes.
- SERRÃO (J.)**, 1981. "Sistemas de Ensino em Portugal", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- SERRÃO (J.)** , 1990. "Autobiografia Inédita de António Sérgio", Revista crítica de ciências sociais, 29 de Fev, nº 159.
- SILVA (A.B.) et alt.** 1988. "Almada Cidade de Contrastes", Lisboa, ESE M. Ulrich , CPB.
- SILVA (A.B.)**, 1992. "Éducateur d'enfants au Portugal; Profession en construction", França. Universida François Rabelais, Tours, dissertation pour obtention du DUEPS (éducation), direction Georges Lerbet.
- SILVA (A.S.)**, 1990. "Educação de Adultos", Porto, Edições ASA, Educação para o Desenvolvimento.
- SILVA (A.S.), PINTO (J.M.)** org, 1986. "Metodologia das Ciências Sociais", Lisboa, Editorial Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Sociologia/Epistemologia.
- SILVA (J.C.)**, 1996. "Nascida do Sado", in Setúbal...das Cidades e Vilas Históricas de Portugal, Guia Expresso, nº 19.

- SILVA (M.), BRUTO DA COSTA (A.), et alt.**, 1989, "Pobreza Urbana em Portugal", Cáritas Portuguesa, Coleção 13, Departamento de Pesquisa Social.
- SOUSA SANTOS (B.)**, 1983. "Os Conflitos Urbanos no Recife : O caso do Skylab". Revista Critica das Ciências Sociais, nº11, Maio.
- SOUSA SANTOS (B.)**, 1990. "O Estado de Direito na Transição Pós-moderna". Revista Critica de Ciências Sociais, nº30, Junho.
- SOUSA SANTOS (B.)**, 1991. "Um Discurso sobre as Ciências". Porto, Editorial Afrontamento
- SOUSA SANTOS (B.)**, 1994. "Pela Mão de Alice"- O Social e o Politico na Pós-Modernidade, Porto, Afrontamento.
- SPRINTHALL (N.A.)**, 1993. "Psicologia Educacional", Reino Unido, Mc Grow Hill.
- STENHOUSE (L.)**, 1988. "Educational Research Methodology and Measurement". Sydney Pergamon Press, John B Keeves.
- TARDIF (J.)**, 1996. "Le transfert de compétences, analysé à traver de la formation des professionnels", in Meirieu Ph (ed), le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Lyon, CRDP, pp 31-46.
- TEODORO (A.)**, 1992. "Educação Desenvolvimento e Participação Política dos Professores: Contributo para uma análise critica da politica educativa portuguesa dos anos oitenta". Dissertação para obtenção do grau de mestre, Monte de Caparica, Universidade Nova de Lisboa.
- TORAYLLE (R.)**, 1973. " A Animação Pedagógica", Lisboa, Sociocultural, Biblioteca de Pedagogia.
- TOURAINÉ (A.)**, 1984. "Le Retour de l'acteur", Paris, Fayard.
- TREPOS (J .Y)**, 1992. "Sociologie de la Compétence Professionel", França, Nancy, Press Universitaire Française.
- VASCONCELOS (T.)**, 1996 "Entrevista com Teresa de Vasconcelos", APEI, Cadernos de Educação de Infância, nº 39, pp 24-31.
- VASCONCELOS (T.)**, 1990. "Situação da Educação Infantil nos Países da CEE", Portugal, ME, GEP, Unidade Euridice.
- VILLEN (K.)**, 1993. "Provision for Pre-School Teacher", in Tricia David- Education Provision for Young Children", England, European Perspectives.
- WILENSKY (H.)**, 1964. " The Professionalisation of Everyone", American Journal of Sociology, vol LXX.

